

**ALEXANDRE DOMINGUES**

**A INFLUÊNCIA DA MÍDIA TELEVISIVA NA PRÁTICA EDUCACIONAL DO  
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para conclusão do Curso de Licenciatura em  
Educação Física, do Departamento de Educação  
Física, Setor de Ciências Biológicas, da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Wanderley Marchi Junior

**CURITIBA  
2003**

Dedico este trabalho  
com todo o carinho e afeto  
a dois professores de Educação Física e grandes amigos,  
Agostinho 'Pisca' (*in memoriam*) e  
Carlos Eduardo da Costa Schneider 'Xexéu',  
meus dois maiores exemplos!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço pela sensibilidade, inteligência, paciência e intuição...

Pela compreensão e dedicação na infância, e pelo apoio intelectual e emocional na juventude...

À minha mãe Vera, pedagoga dedicada, talentosa e grande pensadora, obrigado.

Agradeço pela força, inteligência, caráter...

Pela determinação, disciplina, carinho e pelo exemplo a seguir como pai...

Ao meu pai Mario, grande amigo e companheiro, obrigado.

Agradeço pela seriedade, pela serenidade, pelo apoio e dedicação...

Pelo amor e carinho, obrigado vó Célia.

Se este trabalho é dedicado aos meus dois professores de Educação Física que, além de terem ajudado a constituir meu caráter, se tornaram exemplos a seguir, agradeço com muito carinho ao meu orientador, Prof. Wanderley Marchi Junior ao qual tenho a mesma consideração dada aos dois primeiros. Obrigado!

A minha graduação não teria sido realizada sem o apoio de Maria Helena Fernandes Dall'Stella, obrigado tia.

Apesar da distância, a ajuda do Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires (UFSC), foi fundamental para várias tomadas de decisão, e inclusive para a validação do questionário utilizado neste trabalho, obrigado professor.

Aninha, muito obrigado pelo seu amor, apoio e companheirismo, se não estivesse ao meu lado este trabalho seria outro, obrigado.

Se fizeres planos para um ano, plante arroz.  
Se os fizer para dez anos, plante uma árvore.  
Se os fizer por toda uma vida, eduque uma pessoa.  
(Provérbio chinês)

Toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica  
enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural  
Pierre Bourdieu

## RESUMO

Considerando que a sociedade contemporânea é composta por relações de interdependência cada vez mais complexas, e dentre elas, uma das estruturas que mais interferem nas ações políticas e econômicas se constitui através dos Meios de Comunicação de Massa, nota-se que as redes de televisão no Brasil detém muito poder, e que muitas vezes somos influenciados por ela, algumas vezes para consumir determinados produtos, outras para reproduzir um certo tipo de discurso, mantendo a ordem simbólica da sociedade. Este trabalho baseou seus estudos na Sociologia, principalmente na Teoria dos Campos de Pierre Bourdieu, como intenção de retratar alguns aspectos das redes de relações que se estabelecem entre a Mídia Televisiva e a Educação Física, para fazer uma análise das influências dos meios de comunicação de massa na prática educacional do professor de Educação Física, na escola. O texto é composto por uma primeira parte que elucida a teoria utilizada como base de análise, passando em seguida por uma descrição dos estudos mais significativos referentes aos meios de comunicação de massa, para dar subsídios à pesquisa de campo. Ainda na primeira parte, tecemos comentários nos embasando nos autores da Educação Física que estudam e contribuem para o entendimento dessas relações entre mídia e Educação Física, falando também sobre como a Educação Física, como disciplina escolar, pode ser entendida como espaço para elucidações a respeito das práticas corporais e esportes, cada vez mais mediados pela televisão. Na descrição da pesquisa de campo, relacionamos a teoria com o material coletado. E no final tecemos algumas relações tentando contribuir para o crescimento da área da Educação Física, como disciplina escolar.

Palavras-Chaves: Teoria dos Campos; Meios de Comunicação de Massa; Educação Física Escolar;

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>v</b>
<b>LISTA DE TABELAS.....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTAS DE ILUSTRAÇÕES.....</b>	<b>viii</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>7</b>
1.1 Pierre Bourdieu e a Teoria dos Campos.....	7
1.2 As Teorias das Comunicações de Massa, segundo Mauro Wolf.....	25
1.3. A Mídia e a Educação Física.....	55
<b>CAPÍTULO 2 .....</b>	<b>67</b>
2.1 Pesquisa de Campo - Apresentação dos resultados .....	67
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>85</b>
3.1 Discussão dos resultados .....	85
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Escola de Formação.....	68
TABELA 2 -	Tempo de atuação profissional.....	69
TABELA 3 -	Característica do local da atuação profissional.....	69
TABELA 4 -	Cidade de atuação profissional.....	70
TABELA 5 -	Atividades Desenvolvidas.....	70
TABELA 6 -	Do caráter das atividades desenvolvidas.....	72
TABELA 7 -	Atividades Individuais.....	72
TABELA 8 -	Atividades Coletivas.....	72
TABELA 9 -	Audiência.....	73
TABELA 10 -	Da influência da mídia.....	74
TABELA 11 -	A influência da mídia no cotidiano.....	75
TABELA 12 -	Aspectos da influência da mídia no cotidiano.....	76
TABELA 13 -	Avaliação dos programas esportivos.....	76
TABELA 14 -	Avaliação dos locutores e apresentadores dos programas esportivos.....	77
TABELA 15 -	A influência da mídia nos alunos.....	77
TABELA 16 -	Característica da influência.....	78
TABELA 17 -	Acesso ao professor.....	79
TABELA 18	Importância da abordagem.....	79
TABELA 19	Leitura específica.....	80
TABELA 20	Categorização das respostas.....	81

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

DESENHO 1 –	Esquema da Teoria Hipodérmica.....	33
DESENHO 2 –	Esquema da Intervenção Psicológica.....	42
DESENHO 3 –	Esquema Tipo Teoria Hipodérmica.....	44
DESENHO 4 –	Esquema dos Líderes de Opinião.....	45
DESENHO 5 –	As Articulações das Funções no Sistema Social.....	50



## INTRODUÇÃO

Um olhar sobre a Educação Física nos dias de hoje - início do XXI - revela que, como disciplina escolar, além de não dar conta de fornecer aos seus alunos e alunas, os conhecimentos e saberes específicos a que se propõe, torna-se alvo constante de uma série de intervenientes.

De uma maneira geral, os professores de Educação Física tendem a não diferenciar muito suas práticas pedagógicas com o passar do tempo, mas também isso não se modifica nos diferentes ciclos de aprendizagem. Não somente a forma como o professor aborda suas aulas, mas também os conteúdos por ele trabalhados, não se diferenciam muito com o tempo.

Se pensarmos que ainda verifica-se uma presença muito forte das práticas esportivas coletivas nas aulas de Educação Física, tanto nas escolas particulares como públicas, perceberemos que o futebol, o basquetebol, o voleibol e o handebol são práticas corporais (esportes) muito mais enfatizadas do que outras práticas como a dança, a ginástica, as lutas, as expressões artísticas, as expressões emocionais, etc.

Se a maneira como os professores de Educação Física lidam com essas práticas, não demonstra uma atenção com os fatores que podem estar influenciando suas escolhas na seleção de atividades, é possível, que os alunos e alunas sejam prejudicados. Assim, baseados em leituras de Mauro Betti, Giovanni Pires, Pierre Bourdieu, entre outros, podemos notar que há um cuidado muito grande desses autores, com a forma com que a mídia televisiva apresenta as atividades sociais presentes no mundo, como os esportes, a arte, a educação, a violência, etc. Neste trabalho buscamos responder à questão de como o professor de Educação Física pode ter a sua ação pedagógica influenciada pela mídia. Neste sentido percebemos que o volume de capital cultural<sup>1</sup>, do professor é elemento fundamental nesta

---

<sup>1</sup> Capital Cultural é o termo designado para compreender o porquê das desigualdades entre os alunos e alunas em idade escolar. Ver mais adiante neste trabalho (Capítulo 1) ou na fonte: BOURDIEU, Pierre. O Capital Cultural – Notas Provisórias. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes; **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

elaboração/aplicação de conteúdos, mas esse trabalho limita-se a verificar sua utilização, deixando para outro momento a análise de sua aquisição.

Se o papel de instrumentalizar os alunos e alunas, com conhecimentos que possibilitem análises das relações da mídia com os esportes/ práticas corporais, deve ser dos professores de Educação Física, surge a necessidade de que esses, também o sejam. Para isso, os professores de Educação Física devem, no mínimo, entender esses processos de análise, para poder passar para os seus alunos esses conhecimentos. Porém, pressupomos que estes conceitos não fazem parte do cotidiano dos professores, o que torna difícil imaginar que os alunos e alunas terão possibilidades e instrumentos conceituais - e empíricos - suficientes para entender e fazer relações com esporte/práticas corporais e os Meios de Comunicação de Massa (mídia).

Disso decorre de uma série de fatores que vão desde a estrutura da escola até o volume de capital cultural do professor de Educação Física.

Se o professor de Educação Física não utiliza, de forma “satisfatória”, o seu *capital cultural* pode-se hipotetizar aqui, a situação que BOURDIEU (1970) denomina: *fundamentos de dominação oculta*. Estes fundamentos seriam fenômenos que ocorrem na sociedade de forma “velada”, com a intenção de se manter a “ordem simbólica das representações”, ou seja, o que o autor descreve em sua obra, é que a sociedade é perfeitamente capaz de se manter como está, pois ela mesma cria estruturas e agentes sociais que “trabalharão”, de forma “reprodutora”, para manter essas diferenças entre as diversas classes e frações de classes. Diferenças essas, que podem ser de ordem econômica, social, cultural, genética, etc. Em SILVA (1996, *apud* CATANI, 2000, p. 61) tem-se que, para Bourdieu, o papel do sociólogo – e aqui acrescentamos, o papel do professor de Educação Física – é “tornar visível o invisível, produzir um efeito de desencantamento, [...] desenvolver a ‘imaginação sociológica’”.

Dentro deste contexto, verifica-se que não existem muitas pesquisas no Campo Escola, que tratem das relações que se estabelecem entre:

professores/professoras, alunos e alunas, escola e sociedade; percebe-se uma certa quantidade de estudos que tratam, especificamente do tema escola, esporte, dança, ou de vários outros temas, porém, não encontramos muitos estudos, no nível da graduação, que retratem as relações que se estabelecem entre os temas. Verificando uma lista com os trabalhos realizados pelos acadêmicos de Educação Física da Universidade Federal do Paraná, até 2002, não foi encontrada nenhuma monografia que fizesse referência ao termo Educação Física e Mídia, e suas possíveis relações.

Para entender essas relações entre Sociedade, Educação Física e Meios de Comunicação de Massa (Mídia) buscou-se, neste trabalho, referenciais que tratassem da Comunicação Social, e mais especificamente, de como a mídia televisiva se comporta neste contexto. Isso, devido a um importante fato gerado pela televisão, qual seja, de que muitas pessoas assistem ao mesmo tempo, o mesmo programa e em variados lugares do país, fazendo da televisão um instrumento de poder significativo. A televisão passa a fazer parte da vida das pessoas, de uma forma tão intensa, que poucas são as casas que não possuem um aparelho. (BARBERO, 2003) Sendo assim, devemos analisar cuidadosamente a forma como ela produz e transmite as informações, entendendo que as redes de televisão são estruturas sociais que fazem parte do cotidiano das pessoas de forma direta e intensa.

Torna-se importante visualizar esta questão, pois com o advento da televisão, e mais recentemente com as formas “espetacularizadas” das quais essa se apropria - para obter índices elevados de audiência - a “massa” da população está em contato direto com uma nova forma de se comunicar e receber informações.

Dessa maneira, o sistema capitalista recebe um aliado poderoso na busca desenfreada pelo lucro, pois as pessoas acabam expostas ao poder de persuasão da televisão. PIRES (1997) já aponta que “não importa o que se assiste” e sim, o quanto se está exposto a esse poder, que tem um objetivo muito claro: a comercialização de produtos e serviços. Se observarmos essa questão, baseados em BOURDIEU (1983, 1990), perceberemos que esses são seus objetivos explícitos, pois de acordo com o autor, existem também os implícitos.

Estudar o fenômeno televisivo, a partir de WOLF (1999, 2003) é um trabalho que amplia a compreensão das diversas influências que os Meios de Comunicação de Massa podem exercer nas sociedades modernas.

A maneira como a televisão mostra o esporte e as práticas corporais, de uma forma cada vez mais intensa e “espetacularizada”, requer do professor de Educação Física um entendimento a esse respeito, pois ele é o agente social responsável por fornecer os conhecimentos necessários para o entendimento das práticas corporais, sejam elas esportes de alto nível ou a “simples caminhada” para manutenção da saúde.

## **OBJETIVOS**

GERAL: Diagnosticar quais as possíveis influências da mídia televisiva na prática educacional do professor de Educação Física;

ESPECÍFICOS:

- identificar como a mídia televisiva pode influenciar a prática educativa do professor de Educação Física;
- investigar aspectos positivos e negativos da mídia televisiva na prática educativa do professor de Educação Física;
- levantar, junto aos professores, quais as novas competências do educador, na atualidade, para identificar e gerenciar a influência da mídia televisiva no trabalho escolar.

## **METODOLOGIA**

Para esta análise, foi utilizado o método de raciocínio Indutivo e abordagem do tipo Quantitativa, com bases de análises na teoria dos Campos de Pierre

Bourdieu. Porém, com a pesquisa de campo intencionou-se também um tratamento Qualitativo dos dados. Do ponto de vista dos objetivos metodológicos, a pesquisa foi descritiva com levantamento de dados, e para uma análise mais aprofundada e enriquecimento do trabalho de campo, foram gravados e transcritos pequenos relatos de professores. Ainda como contribuição, alguns materiais midiáticos como jornais e gravações de programas esportivos, ou noticiários foram utilizados para embasar empiricamente o mesmo.

A amostragem (tipo acidental) foi retirada da população de professores que podem estar lecionando tanto em Curitiba, quanto Região Metropolitana, em escolas públicas (20 professores) e particulares (30).

Do ponto de vista dos objetivos metodológicos, a pesquisa é descritiva com levantamento de dados dos fenômenos que se dão nas interdependências escolares (em primeiro plano), sociais (focalizando mais as relações com a mídia televisiva), e esportivas. Porém, esse trabalho não se fez sem o entendimento de que as estruturas citadas se inter-relacionam, de forma que não podem ser vistas separadamente.

A Pesquisa de campo constou da elaboração de um questionário (ANEXO 1) dividido em cinco partes, quais sejam: i) Do Educador, na qual se procurou identificar o professor que respondia, no sentido de saber onde se formou, quanto tempo trabalha, etc, sem obviamente, identifica-lo através de nomes; ii) Das Atividades Desenvolvidas, na qual procuramos saber que tipo de brincadeiras o professor desenvolve com os alunos; iii) Da Mídia Televisiva e o Educador, aqui, buscou-se saber qual o envolvimento do educador com a mídia, desde o tipo de programas que assiste, até qual a opinião dele sobre a qualidade dos programas esportivos; iv) Da Mídia Televisiva e o Aluno, aqui, buscou-se saber como o educador vê seus alunos, e como se relacionam com a mídia; e por fim, v) Da Mídia Televisiva e a Prática do Educador, nesta última parte perguntamos aos professores e professoras se consideravam importante os conhecimentos relacionados à mídia televisiva, e se tinham referências para orientar seus alunos.

Baseados na literatura apresentada no capítulo um, tivemos a oportunidade de relacionar os dados trazidos pelo questionário com os conhecimentos da Sociologia, da Comunicação Social e da Educação Física, e traçar algumas linhas de entendimento que possibilitem a visão das relações de interdependência que se dão no campo da Educação Física Escolar.

## CAPÍTULO 1

### 1.1 PIERRE BOURDIEU<sup>1</sup> e a Teoria dos Campos

Para a tarefa de tentar explicar como os Meios de Comunicação de Massa interagem com a sociedade, com a Escola, com os professores de Educação Física, e os influenciam, houve a necessidade e o interesse de que este estudo fosse realizado com a base teórica fornecida pela sociologia e não apenas nos preceitos da Comunicação Social e da Educação Física.

A Teoria dos Campos<sup>2</sup> de Pierre Bourdieu, que tem como característica básica uma rigorosa análise da realidade e de seus intervenientes, fornece subsídios para a compreensão de diversas áreas de atuação e do conhecimento. O autor demonstrou essa possibilidade ao aplicar seus métodos de análise em diferentes atividades sociais, como na literatura, educação, alta costura, arte, ciência, jornalismo, e inclusive, no esporte e na televisão, que são os temas deste trabalho. O autor se utilizou dos diversos campos citados, e também de outros não citados, não apenas por acreditar que era possível esta aproximação, mas o fez com a intenção transmitir um certo tipo de conhecimento os quais as pessoas não teriam interesse se não fosse relacionado com a sua própria área de conhecimento. Por exemplo, os escritores e pintores, ou os professores, pressupõe-se, não buscam informações fora de seu campo de atuação; buscam livros que retratem a arte ou a educação de forma aplicável na sua prática. Então, se alguém se propõem a falar sobre arte ou

---

<sup>1</sup> “Nascido em 1930, Bourdieu cursou primário e ginásio num internato ‘rude e violento’. A experiência marcou-o para sempre”. Com esta afirmação podemos pensar em que momento “foi plantada” a semente que germinou numa obra que buscou toda uma vida para desvelar segredos, diminuir a opressão, revelar as leis que protegem *que domina e excluem e oprimem os outros indivíduos da sociedade*. Retirada de uma biografia, ainda que sem autorização da família, a nota foi publicada pela revista *Nouvelle Observateur*, e reproduzida pela revista *Super Interessante* trazendo um pouco da vida e obra do autor que veio a falecer em janeiro de 2002. Revista Super Interessante, edição 175, abril de 2002, p. 26.

<sup>2</sup> A Teoria dos Campos será melhor analisada neste capítulo, mas é importante saber que, ao delimitar um Campo para análise, o autor evidencia a necessidade de se verificar esse Campo, nas suas mais amplas relações, pois qualquer que seja o campo delimitado, se formado e transformado por uma série de estruturas como por exemplo, o *habitus*, as leis gerais dos Campos, as estruturas, os mecanismos, e outros intervenientes que serão melhor explorados ao longo deste capítulo.

educação, conseqüentemente, pressupõem-se que artistas e professores passem a se interessar. Desta forma, os estudos que Bourdieu fez nestes diversos campos, gabaritaram sua teoria de forma que ela se torna aplicável em quaisquer outros campos.

Neste sentido, nos sentimos quase “provocados” (creio que essa era uma das intenções de Bourdieu, qual seja, tornar sua teoria um instrumento de utilização de diversos pesquisadores) em fazer uso da Teoria dos Campos, na tentativa de analisar os campos propostos.

Porém, este referencial teórico exige do leitor, um profundo grau de disciplina e compenetração intelectual, pois sua teoria foi construída e reconstruída com muito rigor durante vários anos. Bourdieu teve a possibilidade de ‘dialogar’ com seus leitores e críticos, pois sua entrada no universo científico se deu muito cedo e com uma quantidade razoável de publicações, o que lhe permitiu o remodelamento, o ‘aparar de arestas’ de uma teoria que se tornou mais bem elaborada e, um pouco mais acessível no decorrer dos anos. Diferentemente do que aconteceu com o sociólogo alemão Norbert Elias que não teve tantas possibilidades de dialogar com seus críticos. Essa possibilidade de reconstrução constante foi um dos fatores que marcaram a elaboração da teoria bourdiana, pois a cada nova inserção, retificação ou correção, o autor retornava aos seus primeiros estudos para que pontos importantes não fossem deixados de lado. Outro fator que interfere na leitura e estudo da obra bourdiana, é que seu referencial teórico conta com uma diversidade muito ampla de autores das mais diferentes áreas do conhecimento. O professor e comentador da obra de Bourdieu, Afrânio Mendes Catani cita:

Em geral, ler e entender Bourdieu não é das tarefas mais tranquilas, uma vez que sua prosa caracteriza-se por um profundo rigor conceitual e autores dos diversos campos do conhecimento são invocados – sua aula inaugural para o *Collège de France*, por exemplo em 1982, contém citações de autores e pensadores da Filosofia, da Psicanálise, das Letras, e de outros domínios das Ciências Sociais, e inclusive no campo da Matemática (Bachelard, Foucault, Camguilhem, Braudel, Veyne, Lacan, Elias ...) (CATANI, 2000, p. 57)



O autor francês entrou para o meio científico devido à produção de pesquisas que possuíam algumas características muito particulares, e que de certa forma, revolucionaram o meio científico na academia francesa. “*Esboço de uma teoria da prática*”, “*Três estudos de etnologia Cabila*” e “*A Reprodução*” foram os trabalhos que o inseriram, definitivamente, no Campo Acadêmico, como cientista social. Porém, o autor escreveu outras obras, também significativas, principalmente nas décadas de 1960 e 70 como: *Os Argelinos*, 1962; *Os herdeiros*, 1964; *Uma Arte Média*, 1965; *O Amor da Arte*, 1966; *A Reprodução*, 1970; *A Distinção*, 1979. De acordo com MARCHI JUNIOR:

Bourdieu primou nas primeiras publicações de impacto, nas décadas de 60 e 70, (...) pela construção de objetos de investigação e, substancialmente, destacou-se devido à fecundidade de seus métodos de análise e à originalidade de seus conceitos operacionais destinados ao conhecimento dos processos de produção e consumo cultural. (MARCHI JUNIOR, 2001, p. 28)

A obra bourdiana teve, ao mesmo tempo, como objetivo e ‘pilar’ fundamental na construção de sua teoria, a tarefa incessante de tentar revelar como as sociedades têm a capacidade de se manter, inexoravelmente, intactas, reproduzindo leis que permitem, e agentes sociais que agem, no sentido de que sejam mantidas as desigualdades sociais. Deste pensamento de Bourdieu, emerge o seu entendimento da função da Sociologia e do sociólogo. Nas palavras do autor

A sociologia difere das outras ciências pelo menos num ponto: exige-se que ela seja acessível, o que não se exige da física ou mesmo da semiologia ou da filosofia. Deplorar a obscuridade talvez seja também uma forma de testemunhar que se gostaria de compreender, ou ter certeza de compreender, coisas que se percebe que merecem ser compreendidas. Em todo caso, não há, sem dúvida alguma, um domínio onde o ‘poder dos experts’ e o monopólio da competência seja mais perigoso e mais intolerável. E a sociologia não valeria nem uma hora de esforço se fosse um saber de especialista reservado para especialista. (BOURDIEU, 1983, p. 7)<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> BOURDIEU, (1983) Prólogo. Grifo e aspas do próprio autor.

Neste sentido, evidenciou-se a necessidade de tornar, neste trabalho, o entendimento bourdiano, o mais acessível quanto possível, dentro dos limites a que sua teoria permite. Para fazer a aproximação entre o campo midiático e o campo escolar, e principalmente, entre as relações subseqüentes que se desenvolvem no âmbito da Educação Física – e das práticas esportivas - será necessário trazer à luz as elucidações das categorias bourdianas das quais valer-nos-emos.

Inicialmente, o conceito de Campo pode ser entendido como espaço estruturado, que detém relativamente uma autonomia<sup>4</sup>, onde ocorrem certas situações que são próprias do Campo, sendo aplicáveis a qualquer Campo, seja ele o Campo científico, esportivo, artístico, filosófico, da moda ou da educação, etc. Isso ocorre, pois essas situações são constantemente identificadas no interior dos campos.

Dentro do Campo ocorrem lutas, por exemplo, que se caracterizam entre o ataque por parte daqueles que querem uma posição mais privilegiada no Campo, e da defesa daqueles que já estão numa posição de detenção de poder, ou seja: os dominados e os dominantes. Elias os chamaria de “estabelecidos e *outsiders*”, no seu livro homólogo, quando da descrição das lutas que ocorriam entre três grupos de pessoas que moravam próximas, porém, que entravam em conflito para determinar quem iria deter os lucros sociais que a vitória nas lutas, proporcionava<sup>5</sup>.

Essas lutas são permitidas, apenas, se obedecerem a certas leis. As leis gerais dos Campos podem ser identificadas em todos os Campos, desde o científico até ao da moda e da alta costura, pois como cita BOURDIEU, essas leis são “invariantes”. (1983, p. 89) Isto comprova a possibilidade de que sua teoria seja aplicada nos diversos Campos citados no início deste capítulo, mas também em outros não citados. Da cultura francesa de leitura ao hábito brasileiro de ‘consumir’ o futebol,

<sup>4</sup> Bourdieu entende que os campos (“microcosmos sociais”) são regidos por leis que lhes são próprias, tornando-se assim, relativamente autônomos: “(é o sentido etimológico da palavra autonomia) e que são diferentes daquelas do mundo social ambiente, sobre tudo no plano econômico – o mundo literário ou o artístico por exemplo sendo amplamente independente, ao menos em seu setor mais autônomo, da lei do dinheiro e do lucro.” (BOURDIEU, 2001, p. 80) num outro momento (*Programa para uma sociologia do esporte*. IN: Coisas Ditas, 1990) o autor fala, inclusive da autonomia do campo esportivo, elucidando bem esta característica das leis dos campos.

<sup>5</sup> ELIAS, Norbert; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar editores, 1999.

seja no campo, na arquibancada ou em frente à televisão, a constituição dos Campos promove uma utilização proveitosa dos conceitos bourdianos. Para além dessa aplicabilidade, percebe-se o quão criativo o autor conseguia ser ao definir seus objetos de estudo: das relações de dominação e reprodução que ocorrem na escola, às formas autocontemplativas da literatura, passando pelas estratégias de marketing e consumo esportivo, Bourdieu buscava identificar como essas estruturas permitiam que as desigualdades de *capital* fossem, consubstancialmente, mantidas inalteradas. A fome, a miséria econômica, o desemprego são formas de misérias contemporâneas identificáveis por todos nós. O autor queria explicações do porquê das misérias sociais, como o analfabetismo, a ignorância, a alienação, a dificuldade no desenvolvimento humano, etc. Para ele, esta miséria estava, diretamente, relacionada com o fator educacional, e sua transmissão. Pessoas menos educadas, no sentido escolar, tinham menos possibilidades tanto no sentido do desenvolvimento humano, quanto no profissional. Sendo assim, fica evidenciado, que, para o autor, os indivíduos que tivessem mais acesso, teriam mais condições de conhecer as regras de um tipo de jogo que é jogado constantemente no interior do Campo, e que privilegia apenas os que conhecem as suas leis.

Do entendimento da necessidade de conhecimento e da universalidade das leis, e ainda, da constância dos conflitos inerentes ao Campo, emerge a necessidade da identificação dos agentes sociais e/ou estruturas sociais que entram em conflito no Campo, e que, se o fazem, é por que disputam algo, um objeto, uma posição de poder ou bem simbólico. Da definição do objeto de disputa, se define o Campo. Naturalmente, este objeto possui características que interessam, tanto aos dominantes, que se utilizam dos lucros sociais para manterem-se dominantes, quanto aos novos ou dominados, que almejam a utilização e a detenção desses lucros. Essa distinção é característica da posse de um certo tipo de *capital*, que Bourdieu chama de *capital específico*<sup>6</sup>, e que possibilita a detenção de um bem simbólico legítimo,

---

<sup>6</sup> O *capital específico* pode ser o *capital econômico*, *social*, *científico*, *genético*, etc, sendo responsável pela diferenciação e distinção que sua posse determina. A detenção de um certo tipo de *capital específico* pode

que por fim, resulta na autorização e na autoridade, legítima e específica, de seu detentor. Isto só é possibilitado aos agentes sociais que conhecem a história do Campo em que estão inseridos, somente àqueles que detém *capital específico* para tal, somente àqueles que possuem um *habitus* que os insere neste Campo. Para que um agente possa vir a lucrar com o fato de pertencer ao Campo, ele necessita, como ponto primordial, conhecer a história deste Campo; conhecer como ele se constituiu ao longo dos anos, quais suas principais mudanças, quais as principais funções dos agentes que o ocupam, quais as forças que agem e que fazem agir, etc. Este conhecimento possibilita a análise de suas estruturas levando em conta as relações que se dão entre os agentes e os mecanismos que promovem o funcionamento do Campo. Deste entendimento, surge que o *habitus* será formado de acordo com o Campo, ou seja, quem não o conhecer, quem não conhecer sua história, dificilmente “construirá” um *habitus* que possibilite sua entrada, ou sua distinção.

Um problema filosófico (ou científico, etc.) legítimo, é um problema que os filósofos (ou científicas, etc.) reconhecem (no duplo sentido) como tal (porque ele é inscrito na lógica da história do campo e em suas disposições historicamente constituídas para e pelo fato de pertencer ao campo) e que, devido ao reconhecimento de sua autoridade específica, têm todas as chances de ser amplamente reconhecido como legítimo. (BOURDIEU, 1983, p. 92)

Se o agente social não reconhecer a necessidade de entender a história do Campo, um outro fator importante na constituição deste, também será negligenciado: a maneira como os agentes se dispõem no Campo para a conquista dos objetos em disputa. As “posições relativas” que determinam quem exercerá poder sobre quem, e as “relações objetivas”<sup>7</sup> que determinam as estratégias dos agentes em relação aos outros agentes, são fundamentais para o conhecimento do Campo e formação de um *habitus*. Um agente que não entende, por exemplo, que o

---

ainda, se converter em outro tipo de capital: por exemplo, a posse de capital econômico pode vir a se transformar em capital social.

<sup>7</sup> As relações objetivas se aproximam do conceito de “padrões mutáveis de interdependências”, de Elias, pois os indivíduos estão constantemente se transformando, conscientemente ou não, para otimizar as ações dentro dos campos ou configurações.

poder exercido no Campo por tal indivíduo, é um poder dado a quem assume tal posto, pode se equivocar no sentido de pensar que poder é algo detido pela pessoa, pelo indivíduo, quando na realidade, o Campo permite a troca dos agentes detentores de poder, pelo simples fato de que sua história, suas regras e leis são conhecidas em um nível que permitem estratégias bem elaboradas para destituições de cargos ou funções (posições relativas). Para citarmos um exemplo, podemos utilizar o próprio Campo escolar: imaginemos um aluno que não concorda com a forma que os professores e diretores da escola tratam um assunto qualquer, por exemplo uma atividade desenvolvida pelos alunos fora do horário escolar, porém, dentro da escola. Se este aluno, que inicialmente não conhece o Campo escolar, tentar modificar as leis existentes neste Campo, imediatamente, os professores irão “punilo”, propriamente com seu discurso ortodoxo e legítimo, pois o aluno não possui o *habitus* necessário. Se por outro lado o aluno buscar conhecer o funcionamento do Campo (funcionamento da escola), quais as leis (regras de disciplina) que foram estabelecidas para a manutenção de uma certa ordem simbólica na escola, qual a história da escola, dos professores e diretores, aí se tem uma possibilidade de utilização de alguma estratégia para a obtenção de algum tipo de lucro. Ou seja, de que o aluno possa agir estrategicamente para legitimar uma prática que, anteriormente não era.

Dentro do Campo, um dos lucros simbólicos é a posse da “violência simbólica”, tida como legítima, pois os agentes sociais inseridos no Campo estão interessados em manter essa legitimidade, que na realidade só existe dentro deste próprio Campo. Uma autoridade do Campo da educação, por exemplo, só tem a detenção da “violência simbólica”, ou seja, a detenção da autoridade, no Campo da educação; e os agentes sociais e estruturas deste Campo, agem de forma a manter as leis e os padrões vigentes necessários à entrada no Campo. Como, por exemplo, a passagem obrigatória pelas séries ou ciclos de aprendizagem, que são impostas como legítimas. Nas palavras de Bourdieu

Todo poder de violência simbólica, isto é, poder que chega a impor significações e impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.” (1982, p. 19)

Clarificando, todo poder de violência simbólica, ou seja, todo poder que possui autoridade, impõem significações e significados, e ainda os impõem como legítimos. Isto somente ocorre, pois as relações de força e de autoridade se baseiam, apenas na sua própria força. E não se pode deixar de notar que há uma dissimulação, das relações de força neste processo. Bourdieu, no livro *A Reprodução*, utiliza o exemplo da *ação pedagógica*<sup>8</sup>. Por ser mais fácil a identificação, podemos utilizar o exemplo da violência física incorporada pelo Estado. As estruturas sociais detentoras da violência física propriamente dita – polícia, exército, etc. – impõem sua legitimidade através da força que detém.

Essas relações de força constituem a estrutura dos Campos, pois estão na base das ações dos agentes e das instituições sociais que se valem de estratégias para converter de forma lucrativa o *capital específico* que possuem. Essa conversão, pode ocorrer em sentidos opostos. Se o agente social utilizar uma estratégia equivocada, a conversão pode ser prejudicial ao seu objetivo de lucro. Já, se a estratégia for bem sucedida, o agente/instituição poderá, assim, obter os lucros de distinção. E este é um tipo de luta que segue as leis gerais do Campo. A tentativa de impor algo novo – normalmente pelos mais jovens - é tido como herético, e combatido pelos “estabelecidos” – mais velhos – com o discurso ortodoxo. A determinação de que tipo de discurso será utilizado no conflito, é feita de acordo com a posição que o agente ocupa no Campo. Se estiver no domínio, utilizará um discurso ortodoxo. Do contrário, se for novo no Campo ou dominado (“*outsider*”) irá debater com um discurso heterodoxo. Neste caso, é a heterodoxia que retira do silêncio os dominantes ortodoxos, pois estes vêem a heresia como situação passível de crise.

---

<sup>8</sup> Para o autor a *ação pedagógica* não passa de uma violência simbólica que reproduz as injustiças sociais, a forma de dominação, a inculcação das disciplinas, a imposição de limites, etc., pois é correlativa ao arbitrário cultural de um grupo ou classe. (*Ibidem*, p. 19 a 25)

Então, decorre o momento em que o discurso de direita é visto como direito, correto, “visando restaurar o equivalente da adesão silenciosa da doxa”. (BOURDIEU, 1983, p. 90)

Um campo, e também o campo científico, se define entre outras coisas através da definição dos objetos de disputa e dos interesses específicos que são irreduzíveis aos objetos de disputas e aos interesses próprios de outros campos (...) e que não são percebidos por quem não foi formado para entrar neste campo (cada categoria de interesses implica na indiferença em relação a outros interesses, a outros investimentos, destinados assim a serem percebidos como absurdos, insensatos, ou nobres, desinteressados). Para que um campo funcione, é preciso que haja objetos de disputa e pessoas prontas para disputar o jogo, dotadas de um *habitus* que implique no conhecimento e no reconhecimento das leis imanentes do jogo, dos objetos de disputa, etc. (BOURDIEU, 1983, p. 89)

No caso de uma tentativa de inserção no grupo, o indivíduo necessitará, incondicionalmente, de possuir um *habitus* que seja adequado e pertinente ao Campo, pois do contrário, sua entrada estará vinculada à posse de algum tipo de *capital específico* que a possibilite. O conceito de *habitus* foi muito trabalhado por Bourdieu e aparece em diversos de seus livros e em diversos de seus comentadores (ORTIZ, 1994; CATANI, 2000; NOGUEIRA, 1998; MICELI, 1999; MARCHI Jr, 2001a, 2001b;), sempre com a intenção de demonstrar que o agente social incorpora, ao longo da história de sua vida, uma série de ações, pensamentos, e diversas outras características que o definem e o diferenciam, estruturando o sujeito e sendo, ao mesmo, tempo o fator estruturador (a “estrutura estruturante”). O autor compara o *habitus* ao senso prático das ações corriqueiras e cotidianas, e utiliza uma metáfora, convenientemente, aproximada ao esporte: “... o que chamamos, no esporte, o senso do jogo, arte de *antecipar* o futuro do jogo inscrito, no estado atual do jogo.” (BOURDIEU, 1996. p. 42)

No livro *Coisas Ditas*, o autor diz que

O *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. Nada é simultaneamente mais livre e mais coagido do que a ação do bom jogador. Ele fica naturalmente no lugar em que a bola vai cair, como se a bola o comandasse, mas, desse modo, ele comanda a bola. O *habitus* como social inscrito no corpo, no indivíduo biológico,

permite produzir a infinidade de atos do jogo que estão inscritos no jogo em estado de possibilidades e de exigências objetivas. (BOURDIEU, 1990, p. 82)

O *habitus* possui uma característica mutante. Para Marchi Junior (2001a) o termo recebe uma “capacidade assimiladora”, que o torna passível de transformações que futuramente poderão ser incorporadas ou não. O *habitus* se coloca como “estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante” (BOURDIEU, 1996, p. 144), e ainda pode ser considerado como

sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores, é gerador de estratégias que podem ser objetivamente afins aos interesses objetivos de seus autores sem terem sido expressamente concebidos para este fim. (BOURDIEU, 1983, p. 94)

O indivíduo nasce e seu *habitus* começa a se desenvolver de forma não linear, porém, constante, principalmente, no que tange à sua incorporação. Há na formação do *habitus*, um momento significativo para a criança: o momento em que adentra à escola, e nela inicia seus estudos regulares. Neste momento entram em conflito as características individuais de cada criança, a partir do *habitus* incorporado desde o seu nascimento, e que tem como uma das estruturas formadoras a formação familiar, e o *habitus* incorporado anteriormente aos trabalhos escolares.

... o grau de produtividade específica de todo trabalho pedagógico que não seja o trabalho pedagógico realizado pela família é função da distância que separa o *habitus* que ele tende a inculcar (sob a relação considerada aqui, o domínio erudito da língua erudita) do *habitus* que foi inculcado por todas as formas anteriores de trabalho pedagógico e, ao termo da regressão, pela família (isto é, aqui, o domínio prático da língua materna). (BOURDIEU, 1982, p. 81)

Bourdieu compreende que o entendimento da sociedade não pode ser realizado separadamente do indivíduo. E a compreensão do indivíduo não se faz sem o entendimento do seu *habitus*. Ao mesmo tempo em que se apresenta como



individual ele também é social. Desta observação, emerge que, com estas duas características, o conceito de *habitus* torna-se também um sistema de classificação.

Sendo classificatório, possivelmente excludente, esquema gerador ou ainda atribuição social, o termo se processa em um conjunto de reproduções marcadas por desigualdades sociais. Como a citação acima sugere, as crianças entram nas escolas primárias em graus diferentes de inculcação e formação de um *habitus*, o que fatalmente evidenciará as desigualdades no que se refere ao futuro rendimento escolar. Neste caso, o *habitus* da criança se relaciona com o *capital cultural* por ela adquirido. Por *capital cultural* entendemos um tipo de aquisição que provém, segundo Bourdieu, da família, em primeiro lugar, e da escola posteriormente. Como poderemos observar na subsequência deste capítulo (1.2) os Meios de Comunicação de Massa podem influir/interferir nessa aquisição de forma bastante significativa, podendo reforçar, destruir ou criar novos *habitus* nas crianças.

Pierre Bourdieu entende que a principal forma de aquisição de *capital cultural* é através da família, mas principalmente, do tempo ‘gasto’ pela família dedicado à educação da criança, nos princípios básicos de inculcação de uma cultura geral, que vai desde a visita a museus até a precocidade no aprendizado das letras e números; desde os primeiros incentivos ao aprendizado de certas habilidades (manuais ou cognitivas) até aos procedimentos metodológicos com os quais os pais das crianças buscam conhecer certas coisas para ensiná-las posteriormente, enquadrando-as assim no mundo social. Esse tipo de conhecimento que a criança vai aprendendo devido ao contato com as pessoas, mas não necessariamente só as pessoas da família, mas principalmente essas, Bourdieu vai denominar de *capital cultural incorporado*, justamente pelo fato de que é um conhecimento que a criança vai, aos poucos, incorporando, no sentido *lato* da palavra. De acordo com o autor (BOURDIEU, 1998, p. 74) o *capital cultural incorporado* necessita do tempo para sua incorporação. É necessário que seja ‘gasto’ um certo tempo para que uma gama ampla de conhecimentos seja transmitida para a criança, pois, como diz o autor (*Idem*), o investimento é pessoal, não sendo possível fazê-lo por “procuração”.

O Capital Cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*. Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais pessoal, seu tempo. Esse capital “pessoal”, não pode ser transmitido *instantaneamente* (diferentemente do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.) (BOURDIEU, 1998, p. 75)

Bourdieu entende que quanto antes a família se dispuser a transmitir de forma contínua e árdua conhecimentos gerais, ou específicos, para as crianças, antes essas terão possibilidades de, futuramente avançar profissional e socialmente, e ainda gozar de lucros de distinção social provenientes de tal *incorporação*. É importante notar que não é possível uma análise da acumulação do *capital cultural incorporado* sem que sejam notadas e avaliadas as condições econômicas das famílias. O autor faz uma relação direta entre *capital cultural incorporado* e *capital econômico*.

O tempo durante o qual determinado indivíduo pode prolongar seu empreendimento de aquisição depende do tempo livre que sua família pode lhe assegurar, ou seja, do tempo liberado da necessidade econômica que é a condição de acumulação inicial (tempo que pode ser avaliado como tempo em que se deixa de ganhar). (BOURDIEU, 1998, p. 76)

Neste sentido, podemos perceber que quanto maior a disponibilidade da família em transformar o tempo em conhecimento, maior a acumulação de *capital cultural* que a criança incorpora. Para entender de forma mais clara, podemos exemplificar uma situação em que a pessoa da família que cuida da criança (normalmente a mãe) não tem a obrigatoriedade de trabalhar e trazer seus rendimentos financeiros para dentro de casa, pois estes são providos por outra pessoa. Neste caso, quanto maior o tempo despendido por essa pessoa em ensinar a criança uma variedade de conhecimentos, maior a incorporação e a inculcação. Porém, isso depende também do *capital cultural* dessa pessoa que está ensinando a criança. Bourdieu, em um outro texto denominado “*A Escola conservadora: as*

*desigualdades frente à escola e à cultura*” (1998, p. 41) demonstra como a escola fornece a legitimidade necessária para a conservação social das desigualdades no rendimento escolar, e posteriormente, no rendimento profissional e social. Neste texto, são evidenciados os mecanismos de transmissão de *capital cultural* demonstrando como a “inércia cultural” e a “conservação social” são mantidas a partir da acumulação do *capital cultural* geral da família.

Ora, vê-se nas oportunidades de acesso ao longo do ensino superior o resultado de uma seleção direta ou indireta que, ao longo da escolaridade, pesa com o rigor desigual sobre o sujeito das diferentes classes sociais. Um jovem da camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na Universidade que o filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário, e suas chances são, ainda, duas vezes superiores às daquelas de um jovem de classe média. É digno de nota o fato de que as instituições de ensino mais elevadas tenham também o recrutamento mais aristocrático: assim, os filhos de quadros superiores e de profissionais liberais constituem 57% dos alunos da Escola Politécnica, 54% dos da Escola Normal Superior (freqüentemente citada por seu recrutamento “democrático”), 47% dos da Escola Central e 44% dos do Instituto de Estudo Políticos. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Estes dados trazidos por Pierre Bourdieu, evidenciam que a “inércia” por ele descrita é conservada pelo mecanismo de inclusão e exclusão do sistema de ensino. A “eliminação contínua das crianças desfavorecidas”, como diz o autor (*Idem*), tem como resultado a manutenção das posições sociais, ou seja, os filhos de advogados, médicos, juizes, arquitetos, etc., terão uma possibilidade muito grande de se manter na sua condição social, pois o *capital cultural* fornecido pela sua família é muito mais desenvolvido em comparação a uma família de camponeses que precocemente insere a criança no trabalho agrícola.

Nesta linha de raciocínio, é notável que, por vezes, alguns alunos provenientes das classes menos privilegiadas, ou como diz o autor “classes populares”, consigam atingir o ensino superior. Essa situação pode ser explicada por uma certa diferença que tal família tem sobre as outras de sua mesma classe. O autor nota que, além do nível cultural geral ou global da família, faz-se importante para as famílias das classes populares, o seu tamanho, pois quanto maior o número de

peessoas, maior a dificuldade de ascensão social; por outro lado, quanto maior a quantidade de pessoas que cursaram ou estão cursando o ensino superior, na família, maiores as chances de ascensão. E essa distinção social que pode ser atribuída a partir da escola, é verificada também em uma outra classificação que Bourdieu faz do *capital cultural*.

O *Capital Cultural Institucionalizado* tem como característica fundamental a insígnia conferida ao detentor de diplomas, cursos, etc. Como diz o autor (1998, p. 78), “A objetivação do *capital cultural* sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte.” Ou seja, se entre dois candidatos, há uma certa equiparação entre o *capital cultural incorporado* de cada um, então, o diploma conferido pelas Universidades as quais eles se formaram pode ser um diferencial. Porém, o *capital cultural institucionalizado* é mais evidente no caso de concursos em que há limite nas vagas ofertadas e a qualificação dos candidatos é medida pelas notas. Segundo o autor (*Idem*), as diferenças de notas que muitas vezes são “infinitesimais”, se transformam em diferenças “brutais” entre o último candidato aprovado e o primeiro reprovado.

O diploma permite a comparação entre os diplomados e sua análise da rentabilidade profissional. O que o autor quer dizer é que o investimento no *capital cultural* deve ter em vistas seus lucros e sua rentabilidade futuras, pois do contrário será um investimento que não perdurará os objetivos anteriores de cada agente. Notamos essa situação quando as pessoas buscam investir em suas carreiras participando de cursos que não são formalmente reconhecidos, como alguns cursos de pós-graduação fora do Brasil que não são reconhecidos pelo MEC. Neste caso, o investimento, além de não proporcionar os lucros profissionais e financeiros para o agente, torna, em termos do *capital cultural institucionalizado*, o tempo perdido; porém, em termos do *capital cultural incorporado*, o tempo pode ter sido proveitoso.

Outra classificação de *capital cultural*, é o que Bourdieu vai denominar de *Capital Cultural Objetivado*, sendo que este tipo de *capital específico* se refere às posses e aos bens que o agente pode deter materialmente. Livros raros e conceituados, obras de arte como pinturas, esculturas, monumentos, quadros, máquinas, etc., constituem, em sua matéria, a objetivação da distinção pela posse. Ter um quadro de Pablo Picasso, um livro de Platão, um disco de Johan Sebastian Bach ou uma escultura de Auguste Rodin não implicam, necessariamente, em conhecer o que estas obras representam, porém, sua detenção possibilita insígnias importantes, principalmente, no que diz respeito ao *Capital Social*, e as suas implicações. O autor pensa ser importante visualizar nesta situação, a relação de transmissão, pois o que pode ser transmitido, neste caso, é apenas a matéria e não (ou não necessariamente) o conhecimento específico - que Bourdieu vai chamar de “instrumentos” de desfrute da obra, pois este conhecimento se transmite através dos mesmos mecanismos do *capital cultural incorporado*.

A compreensão dos diferentes tipos de *Capital Cultural* é importante para o entendimento do que Bourdieu categoriza como *Capital Social*, pois a posse de certos bens materiais, de diplomas de certas Universidades, ou ainda, a demonstração clara e inequívoca de um conhecimento específico (que provavelmente estrutura um *habitus* adequado para determinadas situações) pode trazer possibilidades de conversão de um tipo de *capital* em outro. Para Bourdieu o *capital social* “impôs-se como o único meio para designar o fundamento dos efeitos sociais” (1998, p. 67) e se tornou uma forma de analisar como as relações entre os indivíduos vão se constituindo a partir de suas acumulações de *capital social, econômico, cultural*, etc.

Segundo o autor, o *capital social*

é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma *rede durável de relações* mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à *vinculação a um grupo*, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades em comum (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por eles mesmos), mas também são unidos por *ligações*

permanentes e úteis. Essas ligações são irreduzíveis às relações objetivas de proximidade no espaço físico (geográfico) ou no espaço econômico e social porque são fundadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas cuja instauração e perpetuação supõe o reconhecimento dessa proximidade. O volume do capital social que um agente individual possui depende então da extensão da rede de relações que ele pode efetivamente mobilizar e do volume do *capital* (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado. (...) o *capital social* não é jamais completamente independente deles pelo fato de que as trocas que instituem o inter-reconhecimento supõem o reconhecimento de um mínimo de homogeneidade “objetiva” e de que ele exerce um efeito multiplicador sobre o capital possuído com exclusividade (BOURDIEU, 1998, p. 67)<sup>9</sup>

Esse “efeito multiplicador” que é citado no texto acima é uma das características mais marcantes de um sistema econômico desigual, e que posteriormente, se reflete também em um sistema de ensino reprodutor das desigualdades, que são observados pelo autor. Sendo pois, não somente na acumulação própria de *capital*, mas também na acumulação e “concentração” de um *capital* muito homogêneo, qual seja, o *capital social* interligado muitas vezes ao *capital econômico*, é que se mostram as características da busca pelos lucros sociais que fazem com que os detentores do *capital* se aproximem cada vez mais; formando assim, grupos seletos que aos poucos vão se tornando quase impenetráveis. Bourdieu fala sobre a reprodução do *capital social*, a partir das suas trocas. Para as pessoas pertencentes aos grupos elitizados as trocas “legítimas” são reforçadas, enquanto as trocas “ilegítimas” são enfraquecidas,

produzindo ocasiões (*rallies*, cruzeiros, caçadas, saraus, recepções, etc.), lugares (bairros chiques, escolas seletas, clubes, etc.), ou práticas (esportes chiques, jogos de sociedade, cerimônias culturais, etc.) que reúnem, de maneira aparentemente fortuita, indivíduos tão homogêneos quanto possível, sob todos os aspectos pertinentes do ponto de vista da existência e da persistência do grupo. (BOURDIEU, 1998, p. 68)

A concentração de *capital*, a formação de grupos elitizados, a exclusão automática dos que não possuem nem *capital*, nem *habitus* possibilita o

---

<sup>9</sup> Grifos do autor.

entendimento, ou pelos menos, exemplifica a situação (já elucidada anteriormente) dos dominantes e dos dominados que Bourdieu evidencia. É pois, na busca ou luta por um objeto de disputa (posição de domínio no grupo) que são identificados os agentes sociais que, para manterem seu posto de dominantes, reproduzem diversas situações que excluem os dominados, ou menos privilegiados. De acordo com o autor, é na manutenção de certos simbolismos que se reproduz a ordem simbólica de uma sociedade excludente.

Todavia, não se pode deixar de falar sobre a possibilidade de que um certo tipo de *capital específico* seja convertido em outro. Neste caso, é a classe média que vê na escola a possibilidade de desenvolvimento econômico e financeiro através do conhecimento e do re-conhecimento obtido na e pela escola, porém, existem muitas as barreiras que acabam sendo impostas devido a estrutura de um sistema de ensino que privilegia, claramente, as classes financeiramente superiores. Os filhos de classe média ou de classe popular que conseguem atingir o ensino superior buscam uma insígnia de distinção, a partir de seu *capital cultural* adquirido na Universidade, para que seja convertido em *capital econômico*. Ou ainda, outro exemplo, pode ser o ‘novo rico’ que busca na participação em eventos realizados pela aristocracia, ou pelos ricos de fato (jantares, reuniões, etc., mas que exigem uma quantia razoável em dinheiro, ou seja, *capital financeiro/econômico*), uma de conversão de seu *capital financeiro/econômico*, em *capital social*.

Para iniciarmos o próximo ponto desta pesquisa, gostaríamos apenas de reforçar o que foi dito acima, sobre a classe média buscar no sistema de ensino, uma possibilidade de se diferenciar na sociedade e progredir financeiramente. Para o autor

A atitude dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças, e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, em sua grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social. Para explicar como, em nível igual de êxito escolar, as diferentes classes sociais enviam à quinta série partes tão desiguais de suas crianças, invocam-se, freqüentemente, explicações tão vagas como “a vontade dos pais”. Mas, de fato, pode-se falar ainda de “vontade”, a não ser num sentido metafórico, quando a

investigação mostra que “de maneira geral, existe concordância plena entre a vontade das famílias e as orientações tomadas”, ou melhor dizendo, na maior parte dos casos, as famílias têm aspirações estritamente limitadas pelas oportunidades objetivas?” (BOURDIEU, 1998, p.46)

O que o autor quer dizer é que a decisão de possibilitar que as crianças avancem nos estudos, para que atinjam o ensino superior, ou a “resignação” de fornecer apenas a condição de “estudos curtos”, sem planejamento nem visão de longo prazo é proferida muitas vezes a partir da classe que o agente social se encontra. Outra influência importante, segundo o autor, é a orientação que as famílias recebem, muitas vezes dos professores.

Esse destino é continuamente lembrado pela experiência direta ou mediata e pela estatística intuitiva das derrotas e dos êxitos parciais das crianças do seu meio e também, mais indiretamente, pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconsciente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado unicamente na apreciação dos resultados escolares. (*Ibidem*, p. 47)

Sendo assim, como forma de finalizar o item 1.1, pensamos que o papel do professor nesse processo de aconselhamento pode se dar de forma direta e consciente, através de conselhos orais, ou de maneira indireta e inconsciente, a partir de sua própria ação pedagógica. E como o objetivo deste trabalho é verificar como sua ação pedagógica é ou não influenciada pelos Meios de Comunicação de Massa, passemos, então a entendê-los.



## 1.2 As Teorias das Comunicações de Massa, segundo Mauro Wolf.<sup>10</sup>

Ao falarmos sobre a mídia televisiva devemos ter um cuidado muito grande, pois como já entendia Pierre Bourdieu, a televisão chama muito a atenção das pessoas, e o que é dito a seu respeito, também. O livro que Bourdieu escreveu em 1996, é uma expressiva demonstração do que foi citado à cima. “Sobre a Televisão” teve uma vendagem significativa, em torno de 300.000 exemplares (BRUHNS e GUTIERREZ, 2000, p. 54), o que exemplifica, além do renome e credibilidade de Bourdieu, o interesse das pessoas em relação a este meio de comunicação de massa.

Passamos, então, à busca de entendimento de como se processam os mecanismos, estruturas, e como interagem com a sociedade, os Meios de Comunicação de Massa, direcionando uma maior atenção para a Televisão.

Em primeiro lugar, gostaríamos de estar demonstrando que o nosso entendimento inicial a respeito dos Meios de Comunicação de Massa se desenvolveu baseado num constante questionamento sobre por que a televisão, o rádio, os jornais, e outros meios de comunicação de massa - excluindo raríssimas exceções - sempre divulgavam as mesmas informações, os mesmos eventos, desastres, incidentes, acidentes, escândalos, as mesmas personalidades políticas, artísticas e esportivas, e por que essas informações/conteúdos eram mostradas de maneira tão superficial e tão semelhante.

O interesse nos meios de comunicação de massa fez com que o aprofundamento nas leituras específicas fosse inevitável, pois havia a percepção de que, os comentários – inclusive, entre colegas de faculdade - eram, na maioria das vezes, baseados no senso comum, nas “convicções primárias”, as quais Bourdieu já dizia ser necessário avançar.

---

<sup>10</sup> As traduções, do original em italiano “*TEORIE DELLE COMUNICAZIONI DI MASSA*” para o português de Portugal (intitulado “*TEORIAS DA COMUNICAÇÃO*”) e para o português do Brasil (intitulado “*TEORIAS DAS COMUNICAÇÕES DE MASSA*”) possuem pequenas diferenças entre si. Nesta obra, o autor elabora uma análise das teorias mais importantes que estudaram os meios de comunicação de massa, indicando suas contribuições e refutações, que são indispensáveis para qualquer estudo que se pretenda ter a mídia como base de análise.

Com esse primeiro e “substancialista” entendimento sobre a mídia televisiva, nos debruçamos nos autores que fundamentam o conhecimento da Comunicação Social, e mais especificamente, nos que pesquisaram o “*mass media*”<sup>11</sup>, como fenômeno que pode ser entendido, ora pelos meios de comunicação de massa, ora pela cultura de massa (WOLF, 1999, p. 22).

E logo no início das leituras, percebemos a primeira divergência entre o conhecimento primário (senso comum) e o que dizem os escritos mais recentes: a mídia televisiva não seria tão ruim – como diz, a escola de Frankfurt<sup>12</sup> - nem tão boa - como algumas pessoas que assistem e se divertem frente à televisão, sem entender como funcionam seus mecanismos - mas que estes meios podem possuir os dois aspectos.

Tendo em vista esta primeira divergência, houve um cuidado em não tentar definir de imediato, qualquer teoria dos meios de comunicação de massa, como sendo a de maior afinidade, já que de início, a identificação natural seria com a da escola de Frankfurt e com as linhas de pesquisa que caracterizam a televisão como algo negativo.

Dessa necessidade de cuidado com a escolha da teoria a ser tomada como prumo, entendemos, junto com Mauro Wolf (1999, 2003), que as várias teorias da Comunicação de Massa foram sendo escritas, evidentemente, influenciadas pelas conjunturas sociais, políticas, históricas e econômicas nas quais estavam inseridas. Se pensarmos em termos da sociologia Figuracional de Elias, poderemos notar que essas teorias estavam inseridas numa configuração social da qual, não só faziam

---

<sup>11</sup> *Mass Media* pode ser entendido de forma simples, como Mídia, ou Meios de Comunicação de Massa. De forma sucinta, e de acordo com WOLF (1999), a teoria dos *mass media* significa, em certos casos, um “conjunto coerente de proposições, hipóteses de pesquisa e aquisições verificadas”, realizadas sobre o objeto de pesquisa que é a comunicação de massa. A definição de *mass media*: na versão portuguesa, para o Brasil, significa “teoria da mídia”, já na versão portuguesa, de Portugal, o termo não é traduzido, sendo reproduzido durante todo o texto o termo em inglês.

<sup>12</sup> A “Escola de Frankfurt”, como ficou conhecida a linha de pesquisa desenvolvida na Alemanha – principalmente por Theodor Adorno e Max Horkheimer, e posteriormente por Jurgen Habermas, entre outros – foi extremamente criticada por demonstrar que os meios de comunicação de massa tinham apenas aspectos negativos, que manipulavam as pessoas, que as faziam consumir em excesso, que deterioravam a personalidade dos indivíduos, na qual, para esses meios: “(...) o espectador não deve ter necessidade de nenhum pensamento próprio (...)” ADORNO, T. & HORKHEIMER, M. (1985, p. 128)

Antes de entrarmos nas análises das teorias de comunicação propriamente ditas, devemos elucidar que como mídia<sup>14</sup> entendemos os veículos que possibilitam a transmissão de conhecimentos, informações, divertimentos, etc., de um número relativamente pequeno de pessoas ou emissores, para um número maior de receptores. Por exemplo, os editores de uma revista, programadores televisivos, escritores de livros, designers eletrônicos de sites, etc. Porém, nesta perspectiva, supomos que o livro, o site, a revista ou jornal, se enquadram na mesma categorização que a televisão e o rádio, mas que esses, possuem números diferentes quando aferidos em relação ao índice de consumo ou audiência. São chamados de “Meios de Comunicação de Massa”, muito mais pela sua capacidade de ser “de Massa”, ou de atingir um número grande de pessoas, do que necessariamente, por assim serem. Entendemos dessa forma, também, por perceber que o processo que leva os indivíduos à assistência à televisão ou ao rádio, se desencadeia, supostamente, da mesma maneira que o processo que o leva à leitura de um livro, ou seja, é a espontaneidade e o volume de capital cultural e econômico que o indivíduo possui que influenciam nesta escolha. O livro ou o site na internet tem o mesmo potencial de ser “de Massa” do que a televisão, porém, pressupõe-se que, se as pessoas não tiverem o capital cultural, nem capital econômico necessários para possuírem a estrutura necessária - o aparelho de televisão, o computador, ou dinheiro para comprar um livro - não serão considerados “de massa”. Nesta esteira de raciocínio, fica evidente que a estrutura que compõem os meios televisivos já não permite dúvidas de que se constituem num Meio de transmissão que realmente atinge a Massa. Em entrevista à Rede Cultura de Televisão, no programa Roda Viva<sup>15</sup>, o comunicólogo Jesus Martin-Barbero faz notar que a falta de capital econômico nos países da América Latina não se constitui como barreira para a televisão, pois mesmo em favelas, onde é maior a falta de recursos financeiros, até mesmo para a alimentação, saneamento básico, vestimenta, escolarização, etc., são

---

<sup>14</sup> Do latim *media*, plural de *medium*, que significa “meios”.

<sup>15</sup> Programa Roda Viva, exibido pela Rede Cultura de Televisão, em fevereiro de 2003, com o Comunicólogo Jesus Martin-Barbero.

facilmente encontrados os aparelho de televisão e antenas parabólicas que permitem a exposição da população mais carente aos meios de comunicação de massa. Já para o *mass media*: livro ou jornal isso não acontece de forma tão clara. Pressupomos, que se as pessoas tivessem acesso aos livros, e capital cultural para “consumi-los” da mesma forma que consomem a televisão, ou se tivessem computadores em suas casas na mesma proporção que têm televisão, esses também seriam de massa. Então, meios de comunicação de massa são considerados todos os tipos de mídia (veículos comunicativos, que não excluem os *outdoors*, cinemas, faixas, placas, etc.) que podem vir a atingir um número expressivo de pessoas. Porém, atualmente, os livros não podem ser considerados de massa, pois num país como o Brasil, que não possui uma cultura de leitura, a venda ou o “consumo” de livros nas bibliotecas é muito baixo; o computador menos ainda, devido ao preço.

Tendo em vista que os meios de comunicação evoluíram, com significativo avanço a partir do advento da imprensa, no século XIX, os estudos que evocam hoje, este tema, não estariam trabalhando de forma “relacional” se não colocassem em questão as teorias das comunicações de massa que já foram estudadas, revistas, e as quais, muitas delas, já estão ultrapassadas, mas que ainda sustentam o senso comum, devido à sua repercussão.

Desta visão um pouco mais ampliada dos Meios de Comunicação de Massa e da Comunicação Social, emergiram nove categorias que se diferenciam e se completam, na tentativa de estudar os *mass media*. Estas, se diferenciam em alguns momentos, ou pelo contexto em que estão inseridas, ou pelo processo comunicativo que analisam, ou ainda, pela teoria social que determinam como base de análise. De uma forma relativamente sucinta, estaremos evidenciando essas categorias para que tenhamos bases para analisar como a televisão se insere no campo esportivo, e quais as conseqüências para o campo escolar.

A primeira teoria elucidada, por Wolf (1999, 2003), é a Teoria Hipodérmica<sup>16</sup>. De acordo com esta teoria, o cidadão é um alvo para campanhas propagandísticas, por receber as informações, e por ser totalmente passivo à mensagem, sendo atingido de forma significativa. O indivíduo é considerado frágil, pois recebe as influências diretas da mídia sem que possa, ou tenha, capacidade de verificar, se por trás das informações, há ou não outras que não lhes são claras. Até mesmo por que, para a teoria hipodérmica, o indivíduo além de ser passivo e receptivo às mensagens do *mass media*, é também massificado. Este termo dá a idéia de que o indivíduo, não tem personalidade e não interage com a sociedade através de ações pautadas em si próprio, mas age puramente influenciado pelas informações provindas da mídia.

É interessante e importante pensar o conceito de massa, ou sociedade de massa nos moldes da teoria hipodérmica. O termo é compreendido de forma muito abrangente, porém, uma das formas de se entender é que: “...a sociedade de massa é sobre tudo a conseqüência da industrialização progressiva, da revolução dos transportes e do comércio, da difusão de valores abstratos de igualdade e de liberdade.” (WOLF, 1999, p. 24) ou ainda, é explicado pela forma como o homem se coloca na sociedade. O *homem-massa* é tudo o que o *homem-elite* não é. É a desintegração da elite, enquanto forma culta, e cultivada em padrões tradicionalmente aceitos pela elite, e por esta, considerados heréticos (como Bourdieu já evidenciava, na teoria dos campos, quando falava das lutas e dos discursos utilizados pelos agentes).

Uma outra forma de ver o indivíduo enquanto ser massificado, é aquela que o autor caracteriza por possuírem as mesmas estruturas e comportamentos de massa semelhantes.

A massa é constituída por um conjunto homogêneo de indivíduos que, enquanto membros, são essencialmente iguais, indiferenciáveis, mesmo que provenham de ambientes diferentes,

---

<sup>16</sup> A Teoria Hipodérmica também é chamada de *Bullet Theory* por SCHRAMM (apud WOLF, 1999, P. 26) Em inglês *bullet* significa “bala”, dando o entendimento de como as mensagens atingem o público.

heterogêneos, e de todos os grupos sociais. Além disso a massa é composta por pessoas que não se conhecem, que estão separadas umas das outras no espaço e que têm poucas ou nenhuma possibilidade de exercer uma ação, ou influências recíprocas. Por fim, a massa não possui tradições, regras de comportamento ou estrutura organizativa (BLUMER, 1936, 1946)” (citado por WOLF, 1999, p. 25)

Neste sentido, entendemos que a massa é composta por indivíduos anônimos que se expõem às mensagens midiáticas claramente influenciadas pelo contexto em que estão inseridas, pelas interdependências da configuração. Ora, estamos nos reportando a épocas históricas em que o mundo estava em guerra<sup>17</sup>. As massas eram colocadas à revelia, pois os regimes totalitários, antecessores e subseqüentes aos períodos bélicos, enfraqueciam o poder de raciocínio e a capacidade de análise dos indivíduos. Havia a necessidade, por parte do Estado-Nação, de fazer com que a população, não só acreditasse que a guerra era necessária, e que a vitória certa, mas também fazer da população um aliado. Uma massa que “compreende” e defende a “violência simbólica” exercida pelo Estado, é infinitamente mais útil para este, e ainda, mais fácil de ser manipulada.

A “violência” é uma forma de dominação, nada oculta. Porém, quando a dominação é exercida de forma implícita, através de discursos nas rádios e nas televisões, saudando o poderio militar patriótico, podem ser consideradas como tais. Os fundamentos ocultos de dominação são identificados nestes períodos em que eram “utilizados” para manter a população sob domínio dos ideais militares de supremacia nacional. Em “Os Alemães”, Norbert Elias faz uma análise sobre o desenvolvimento da civilização alemã, e evidencia que o governo trabalhava de forma intensa na inculcação dos ideais militaristas para a formação de um *habitus*<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> A Teoria Hipodérmica foi categorizada dessa forma, pois os estudos que falam sobre os meios de comunicação de massa atingirem os indivíduos diretamente, foram sendo construídos ao longo dos anos, porém, principalmente nos períodos subseqüentes às Grandes Guerras Mundiais. O principal estudo desta teoria, e que permitiu seu avanço, foi o de LASSWELL, 1948. Outros, não menos importantes, foram SIMMEL, 1917; SCHÖNEMANN, 1924; SMITH, ORTEGA y GASSET, 1930; LUND, 1933; BLUMER, 1936, 1946; LASSWELL, CASEY, 1946; KATZ & LAZARSFELD, 1955; WRIGHT MILLS, 1963; BAUER, 1964; SCHRAMM, 1971.

<sup>18</sup> *Habitus* para Elias se refere ao processo de aumento do autocontrole dos indivíduos que passam a restringir suas ações tornando-se “diferentes dos outros membros de sua sociedade”. (ELIAS, 1980, p. 150)

Antes da 1ª Grande Guerra Mundial, a Alemanha já havia participado de muitas guerras que tinham como objetivo a hegemonia político-econômico-militar na Europa, sem conquistar o êxito imaginado inicialmente pelos seus generais. Com os conflitos se intensificando no início da década de 1910, o governo alemão necessitava de uma população que o apoiasse. As investidas propagandísticas<sup>19</sup> do governo alemão, aliadas a uma auto-estima pouco elevada da sua população (ocasionada por derrotas freqüentes nas guerras ocorridas no século XVIII) criaram um ambiente propício para que os jovens alemães fossem persuadidos pelos preceitos bélicos. Elias cita como os jovens pensavam sobre a guerra

Muitos jovens alemães foram para os campos de batalha em 1914 com a idéia de que a guerra era algo maravilhoso, grandioso, um inenarrável momento de glória. Estavam impregnados de um sentimento de vitória certa, no qual se refletia a força de seus sonhos sobre a futura Grande Alemanha. (ELIAS, 1997, p. 169)

E os meios de comunicação de massa foram fundamentais para, nesta época, dominar a população através de programas estatais que, certamente, não iriam se referir às reais intenções governistas, mas, consubstancialmente, às vitórias e às razões tidas como legítimas.

Assim colocadas, as elucidações da teoria Hipodérmica tornam-se compreensíveis, pois as relações objetivas existentes na configuração demonstram que uma massa facilmente atingida por mensagens propagandísticas, é também uma sociedade envolvida e manipulada pelos meios de comunicação. Essa fragilidade da massa é devida ao seu próprio caráter constitutivo. A massa

...é um agregado que nasce e vive para além dos laços comunitários e contra esses mesmos laços, que resulta da desintegração das culturas locais, e no qual as funções comunicativas são necessariamente impessoais e anónimas. A fragilidade de uma *audiência* indefesa e passiva provém precisamente dessa dissolução e dessa fragmentação.<sup>20</sup> (WOLF, 1999, p.26)

---

<sup>19</sup> O termo “propaganda” vem do latim *pangere* que significa plantar. Toda propaganda, ou então, toda comunicação visaria plantar uma mensagem no receptor.

<sup>20</sup> Grifo do autor.

Essa característica da massa é um dos fatores que a tornam alvos fáceis dos *mass media*. Estes, por sua vez, obtêm o êxito na formulação e execução de seus objetivos, pois “cada indivíduo é um átomo isolado que reage isoladamente às ordens e às sugestões dos meios de comunicação monopolizados”. (WRIGHT MILLS, *op cit* WOLF, p. 26) Desta forma, o cidadão é considerado um alvo para o poder de persuasão da mídia que inocula facilmente seus anseios, pois seus mecanismos permitem.

Porém, essa característica de isolamento físico e normativo dos indivíduos, faz com que um modelo de explicação psicológico tenha sucesso nas elucidações acerca das relações entre meios e sujeitos. O estudo do comportamento (objeto de análise da Psicologia), a partir desse momento, passa a ser entendido como algo desnecessário, pois o efeito era tido como certo e as mensagens, ou melhor, o estímulo, seria suficiente para que o comportamento ocorresse. (WOLF, 1999, p. 28) Este é, fundamentalmente, o conceito chave do *behaviorismo*. É produzido um estímulo gerador de uma resposta que pode ser repetida a partir de um reforço. Temos, então, um primeiro esquema:

#### DESENHO 1 - Esquema da Teoria Hipodérmica

**ESTÍMULO        \_\_\_\_\_        RESPOSTA**

No caso dos Estados-Nação, fica evidente que o estímulo era o discurso militar e patriótico, e o comportamento esperado por parte da população, um apoio incondicional às ações do governo.

Temos, porém, outros fatores que são interessantes, e até fundamentais, para compreendermos como a mídia poderia influenciar as pessoas. Na década de 1950, em diante, nos Estados Unidos da América, muitos estudos foram realizados em



torno do que foi chamado de *mensagem subliminar*. Precisamente em 10 de junho de 1956, foi noticiado, pela primeira vez, um experimento que buscava comprovações à respeito de mensagens subliminares. Porém, tal experimento não era inédito. Neste dia, um jornalista do *Sunday Times* de Londres, publicou uma matéria com o seguinte título: *Sales through the subconscious – Invisible advertisement*. A partir desta data, vários outros estudos foram realizados baseados nos experimentos que tiveram notoriedade devido a Jim Vicary. Porém, seus experimentos só vieram a ser conhecidos em detalhes em 1963, com a publicação do livro *Técnicas de persuasão: da propaganda à lavagem cerebral*, de J. A. C. Brown. O experimento descrito por Brown, cita uma espécie de projetor, como o de *slides*, porém, com apenas um microfilme, o qual foi colocado junto ao projetor de filmes, num cinema em *New Jersey*. Durante todo o filme, com intervalos de cinco segundos, o taquioscópio (o projetor de Vicary) exibia na tela duas mensagens: *drink coke* e *eat popcorn*<sup>21</sup>. A mensagem não era percebida conscientemente, pois era exibida por um período muito curto - de 1/3.000 segundo - para o cérebro perceber de forma consciente. Deste fato, decorreu um aumento nas vendas do refrigerante, comprovado pela tese intitulada: *Um estudo experimental dos efeitos dos estímulos subliminares* de R. M. COLLIER, 1934 (apud CALAZANS, 1992, p. 24) como vemos, os estudos das mensagens subliminares são mais antigos do que o experimento de Vicary, mas seguiam certos padrões. E ainda, eram realizados nas mesmas épocas as quais estamos nos referindo nas pesquisas da comunicação de massa.

Neste ponto, a Teoria Hipodérmica deixa de ser adequada, pois estava

ligada estreitamente (...) à arte de influenciar as massas, (...) a teoria hipodérmica defendia, portanto, uma relação direta entre exposição às mensagens e o comportamento: se uma pessoa é ‘apanhada’ pela propaganda, pode ser controlada, manipulada, levada a agir. (WOLF, 1999, p. 28)

---

<sup>21</sup> Beba coca-cola e coma pipoca.

De certa forma isso não ocorria como esperado, pois deixava de analisar os efeitos na massa, nos indivíduos, por considerá-los certos. Para os pesquisadores da época não se fazia necessário este estudo que iria apenas reforçar algo em que já acreditavam. O contexto em que se encontravam os agentes sociais era o regime militar totalitário que não permitia que esses indivíduos deixassem de ser alienados, atomizados, massificados, pelo contrário, essa alienação era alimentada e mantida, também, pelo fato de que os meios de persuasão eram ainda desconhecidos do público.

Desta forma, a Teoria Hipodérmica recebe um novo impulso com as contribuições de Lasswell (1936, 1948), que determina uma superação do que havia até o momento. Como o esquema Estímulo x Resposta deixa de fornecer dados importantes para a pesquisa em comunicação, como as particularidades dos indivíduos, fazia-se necessário o estudo de outros intervenientes que eram tidos como certos, porém, não mais satisfaziam as indagações a respeito dos efeitos.

A principal contribuição de Lasswell foi a de esclarecer que a *communication research* somente seria estudada adequadamente se fossem verificados quem é o emissor, o que ele diz, através de qual canal de comunicação, e qual seria o efeito final no receptor. Constatada a necessidade de se estudar outros, e importantes, fatores da comunicação de massa, verificou-se que três pressupostos seriam fundamentais para a evolução da *Bullett Theory*. Para Lasswell :

- 1) Há uma assimetria entre o emissor e o receptor. Um é ativo e o outro passivo.
- 2) Há intenção na produção da mensagem. E esta, é orientada para um determinado objetivo que sugere comportamentos induzidos pelo conteúdo da mensagem.
- 3) Há um isolamento das relações entre emissor e destinatário, e o efeito das mensagens, porém, ainda diz respeito a destinatários atomizados, isolados.

Considerados estes aspectos, a noção de audiência, que inicialmente era um dos focos de estudo, passa a ser quase que insignificante devido à constatação da diversidade do público receptor. Neste sentido, a audiência revelara-se intratável e extremamente difícil de ser estudada, pois as pessoas assistiam o que queriam, quando queriam, e os efeitos desejados pelas campanhas poderiam não ser aqueles esperados, ou ainda, ser inversos e contraditórios.

Havia o conhecimento de que as pessoas partilhavam de grupos e tinham famílias, mas isso não era considerado importante, pois a população era vista como atomizada, alienada, na qual suas relações não modificariam os objetivos das campanhas publicitárias. Outro fator que exclui a audiência do foco principal da *communication research* é que a evolução da Teoria Hipodérmica se dá pelo entendimento de que o público oferece resistência de diversas formas às propagandas. Os pesquisadores precisariam, então, mudar constante e gradativamente a atenção da audiência para dar conta de tantas variáveis, a fim de compreender quem é o indivíduo, qual contexto está inserido, etc.

Finalizando a elucidação da Teoria Hipodérmica, sem nos alongarmos mais, percebemos que dela não decorre nenhum desdobramento. E que as teorias que vão sugerir, como veremos adiante, não recebem importantes influências desta primeira, porém, é dela que partem os primeiros estudos efetivos dos comportamentos do público, ou o estudo de campo propriamente dito.

De acordo com Wolf (2003, p. 17) esta teoria, que sucede evolutivamente a teoria hipodérmica, se caracteriza sobretudo pela inserção de um tipo de estudo que não era realizado anteriormente: a pesquisa psicológica e a pesquisa de campo. Estes, tiveram seus principais trabalhos desenvolvidos na década de 1940, mas seus estudos prosseguiram de maneira tão substancial, que eles se tornaram relativamente autônomos dos outros tipos de pesquisa em *mass media*. Essa teoria pode ser chamada também, de Teoria da Persuasão, pois seus objetos de estudo verificam o indivíduo de forma a caracteriza-lo diferencialmente dos outros indivíduos, ou seja,

a abordagem já não é mais global, mas busca nas reações individuais a explicação sobre os efeitos de persuasão.

Esta teoria, parte de pesquisas de campo e experimentos psicológicos realizados para explicar como ocorrem os efeitos persuasivos nos indivíduos, sobretudo em situações muito particulares, chamadas de “campanha”, sejam elas políticas, informativas, publicitárias, etc., e que possuem objetivos claros, porém, medidos dentro de um universo restrito. Os efeitos persuasivos de uma campanha publicitária não são suficientemente satisfatórios, para explicar os efeitos de um outro tipo qualquer de campanha. Para esse grupo de pesquisas, os indivíduos respondem diferentemente às mensagens, pois essas são produzidas e organizadas de diferentes formas. De acordo com De Fleur

as mensagens da mídia contêm características particulares do estímulo, que interagem de maneira diferente com os traços específicos da personalidade dos membros que compõem o público. A partir do momento em que existem diferenças individuais nas características da personalidade entre os membros do público, é natural pressupor que nos efeitos haverá variações correspondentes a essas diferenças individuais. (DE FLEUR, 1970, *apud* WOLF, 2003, p. 18)

Para Mauro Wolf (*Idem*) a “persuasão dos indivíduos é um objetivo possível”, porém, dentro de certas exigências que podem ser muito variáveis de mensagens para mensagens. Existem ainda, outros fatores que influenciam no quão persuasiva será a mensagem. O primeiro deles, se refere ao interesse do destinatário, o quanto ele estará interessado e motivado para se expor à mensagem. Para que haja conhecimento referente ao conteúdo da mensagem, esses dois itens são fundamentais, pois daí ocorre um movimento cíclico de interesse, exposição e conhecimento. Então, uma pessoa exposta ao assunto, com o aumento no tempo de exposição, aumentará também o seu interesse, que posteriormente aumentará seu conhecimento em relação ao assunto da mensagem, e que por fim torna a pessoa mais disposta a conhecer mais sobre o mesmo assunto, e menos sobre outros assuntos. Daí decorre o segundo aspecto referente à audiência: a exposição seletiva,

pois os expectadores tendem a se expor a assuntos aos quais já estão de acordo, repelindo, assim, as informações as quais são contrárias, diminuindo a exposição à essas mensagens.

os componentes da audiência tendem a expor-se à informação de que está de acordo com as suas atitudes e a evitar as mensagens que, pelo contrário, estão em desacordo com essas atitudes. As campanhas de persuasão são bem acolhidas sobretudo por indivíduos que já estão de acordo com as opiniões apresentadas ou que já foram sensibilizados para os temas propostos. É também por causa disso que as campanhas falham e os efeitos dos meios de comunicação não são tão relevantes como supunha a teoria hipodérmica. (WOLF, 1999, p. 38)

Outro fator que pode explicar a seletividade da audiência é o capital cultural de cada indivíduo: o grau de instrução, a profissão, o grau de consumo das mensagens, etc. E é desse mesmo aspecto, que segue o terceiro item: a percepção seletiva.

Da percepção surgem dois campos: i) de aceitação e ii) de contraste. A definição desses campos é realizada conforme o grau de aceitação, e principalmente, o grau de compreensão do indivíduo à mensagem. Essa compreensão é tão importante, que dela é possível que o efeito da mensagem seja nulo ou contrário. A “não-percepção” pode inverter o sentido inicial da mesma. Isso decorre de quatro fatores: a aceitação superficial do conteúdo da mensagem, possibilitando o entendimento e legitimação de apenas parte da mensagem; a atribuição de um valor irreal do conteúdo da mensagem, tornando-a inaceitável dentro do contexto em que se encontra; a classificação da mensagem como sendo “apenas história”, e assim fictícia e ilegítima; e por fim, a modificação do quadro de referência narrado na história.

O indivíduo pode ser influenciado por cada um desses fatores, e dessa influência ele estará se enquadrando num dos dois campos citados. Inserindo-se no campo de aceitação, uma ou mais dessas características serão presentes: baixa diferenciação de credo entre emissor e receptor, pouco envolvimento do receptor às

idéias do emissor, atitude positiva para com o emissor. Neste campo as mensagens são objetivas e aceitáveis. Do contrário, se se enquadrar no campo de contraste, as mensagens serão tidas como inaceitáveis, pois haverá uma diferenciação excessiva entre emissor e receptor, o indivíduo estará mais envolvido e aderido ao conteúdo da mensagem e às suas próprias idéias, e a atitude em relação ao emissor será negativa.

Ainda dentro do contexto referente à audiência, a memória do indivíduo aparece como um importante fator no estudo das campanhas de persuasão. Os aspectos que estão de acordo com as idéias do indivíduo, ou seja, no campo de aceitação, “são memorizados num grau mais elevado do que os outros e essa tendência acentua-se à medida que vai decorrendo o tempo de exposição à mensagem.” (WOLF, 1999, p. 41) Assim, por mais que os indivíduos trabalhem em contraste com as mensagens persuasivas, a memorização seletiva tende a “atenuar esse efeito”, e progressivamente, a mensagem vai influenciando o indivíduo. Esse é o *efeito latente*:

...o chamado “efeito latente” (*sleeper effect*): em alguns casos, enquanto logo após a exposição à mensagem a eficácia persuasiva revele-se quase nula, com o passar do tempo ela aumenta. Se no início o comportamento negativo do destinatário em relação à fonte constitui uma barreira eficaz contra a persuasão, a memorização seletiva atenua esse elemento, e os conteúdos da mensagem passam a persistir, aumentando pouco a pouco sua influência persuasiva. (HOVLAND & LUMSDAINE & SHEFFIELD, 1949 *apud* WOLF, 2003, p. 26)

Dado o valor necessário à audiência, outros fatores não poderiam ficar à parte no estudo das comunicações de massa que entendem o sujeito como principal objeto de estudo. Se o que acontece com o indivíduo durante o processo de recepção de mensagem é colocado como importante, torna-se fundamental verificar o que a mensagem que está sendo veiculada quer dizer, como ela será passada para o receptor, quem será responsável por isso, etc.

Em relação à mensagem, notamos que o emissor, ou melhor a pessoa que apresenta as informações, passará por um “julgamento” feito pelo receptor que

determinará se essa fonte é digna de credibilidade ou não. Essa credibilidade é importante apenas, se a aferição dos resultados for feita imediatamente após à exposição das informações, tornando as mudanças de opinião, significativas. Porém, se forem feitas após um período de mais de quatro semanas, incide o *slepper effect* que diminui a “não-credibilidade” da fonte tornando as mensagens cada vez mais assimiladas. Podemos perceber isso se analisarmos os apresentadores dos telejornais e toda a imagem construída sobre eles; se possuem vida familiar “concreta e digna” dos valores mais aceitos pela sociedade, se estão bem vestidos, se falam corretamente, se criticam o que deve ser criticado, e elogiam o que deve ser elogiado, etc. Podemos também comparar esses apresentadores, tidos como credíveis, ou boa fonte, com apresentadores de programas de variedades como o Ratinho, Gugu, Faustão, Raul Gil, entre outros. Inicialmente o público oferece uma resistência para com esses apresentadores, pois, como se supõe, não são dignos do título “boa fonte”, mas com o efeito latente (*slepper effect*), a resistência diminui e as mensagens passadas por esses apresentadores tornam-se, mais facilmente assimiladas.

Essa assimilação da mensagem pode ser influenciada, também, pela ordem em que são colocados os argumentos. Se o indivíduo concorda com tal assunto, e numa reportagem essa posição é colocada por último, haverá maior assimilação. Lund (*apud* WOLF, 1999, p.43) denomina esse efeito como *recency*. Já os efeitos contrários, ou primeiros (efeito *primacy*) ocorrem quando o indivíduo não está a par do assunto e tais argumentos vêm primeiro para que ocorra a aprendizagem.

Os efeitos *recency* e *primacy* não devem, segundo o autor, ser identificados como unívocos ou estáveis, pois existem diversos outros que podem interferir na mensagem. Porém, estes aspectos são correlativos.

Ainda em relação aos argumentos, verificamos que além da ordem em que são apresentados, existem influências quando são mostrados os dois, ou apenas um dos “lados” de um assunto controverso. Sucintamente, o autor nota que:

- a) Evidenciar ambos os argumentos é mais eficaz, para a persuasão dos contrários, do que apresentar apenas um dos lados do assunto;
- b) Se a pessoa já está de acordo com tal assunto, é menos favorável a apresentação dos dois aspectos;
- c) Para pessoas mais instruídas, dotadas de um capital cultural maior, a apresentação dos dois lados é mais eficiente na persuasão; já as pessoas com menos capital cultural, a exposição de apenas um dos lados é mais eficiente;
- d) Para as pessoas que possuem um grau de instrução muito pequeno, e já estão convencidas por um dos argumentos, a apresentação dos dois lados é muito pouco eficaz;
- e) A omissão de um dado relevante é menos eficaz quando são apresentados os dois lados, devendo ser exposta quando apenas um dos lados é apresentado;

Mauro Wolf nos mostra quão complicado pode ser a análise dos meios de comunicação de massa a partir dos indivíduos, deixando claro que as aquisições pessoais, ou de acordo com Bourdieu, com o capital cultural incorporado de cada indivíduo, é determinante de uma forma cada vez mais intensa. Sendo que as campanhas podem mostrar suas conclusões de forma implícita ou explícita, variando, também de acordo com cada indivíduo, ou grupo de indivíduos. Aqueles que possuem maior contato com o assunto tendem a ser mais persuadidos com conclusões implícitas do que explícitas. Já pessoas com pouco contato com o assunto, ou com pouco capital cultural para concluir sozinhas, as explicações explícitas obtêm melhores resultados na persuasão.

Esta teoria dos experimentos psicológicos refuta a idéia da teoria hipodérmica. Ela abre espaço para as pesquisas que estudam os indivíduos como receptores ativos, que recebem e analisam as informações e mensagens da mídia de forma ativa. Não necessariamente de forma crítica, mas cada vez menos passiva. Ela diminui os efeitos maciços da manipulação por parte da mídia, devido às diversas



variáveis psicológicas (individuais). Temos, então, um novo esquema, ainda simples, que define esta teoria:

## DESENHO 2 - Esquema da Intervenção Psicológica

### ESTÍMULO \_\_\_\_ INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA \_\_\_\_ RESPOSTA

Com a inserção da intervenção psicológica, devemos notar que a mídia ainda possui seu caráter manipulador e persuasivo, mas que esses aspectos estão bem diminuídos em relação à teoria hipodérmica. Na medida em que os *mass media* se tornam mais conhecidos do público, e seus mecanismos cada vez mais identificados, os indivíduos podem se tornar cada vez mais resistentes aos seus efeitos de persuasão. Porém, em contra-partida, a mídia também possui mecanismos que podem persuadir, não imediatamente, mas ao médio e longo prazo os cidadãos, com técnicas audiovisuais, com a ordem de exposição das mensagens, etc.

Caracterizadas as teorias que se referem incisivamente, ou aos meios de comunicação, ou aos indivíduos, e entendendo que elas não dão conta de responder às questões propostas (quais são os efeitos dos meios de comunicação de massa?), Mauro Wolf vê nas teorias que tratam dos meios de comunicação de massa apenas como componentes de uma rede muito mais complexa de relações, uma forma de ampliar o entendimento de todo um processo do qual indivíduo, sociedade e *mass media* fazem parte. Fala-se em influência, e não mais em persuasão ou manipulação, como nas teorias precedentes, e sim, de um tipo de influência mais ampla que está presente em âmbitos diversos, “nos relacionamentos comunitários, da qual a influência dos meios de comunicação de massa é apenas um componente, uma

parte.” (WOLF, 2003, p. 33), fala-se em *mass media* como produto que passa a ser consumido, e principalmente, de um tipo de mediação que vai se desenrolando entre esses componentes.

Analisar os meios de comunicação de massa como “objetos de consumo”, implica necessariamente, o estudo das condições sociais do público, das suas características, dos conteúdos dos programas, do porquê as pessoas assistem aos programas, etc. Para dar prosseguimento sem nos estendermos muito, indicaremos com mais precisão apenas a questão da condição social, por entendermos que a análise dos conteúdos das mensagens/programas, a identificação das características do público, quais as gratificações que o público recebe, ou seja, por que assiste tal programa em detrimento de outro, são questões que demandariam mais tempo e rigor, pois até mesmo as pesquisas que se dedicaram nestes pontos não chegaram a conclusões significativas.

Da análise das condições sociais em que se encontram os indivíduos, surgem o que de mais positivo as teorias de caráter sociológico trouxeram de contribuição: a descoberta dos líderes de opinião e a comunicação em dois níveis.

As pesquisas identificadas como empírico-sociológicas, foram realizadas com intenções muito claras de verificar os comportamentos do público em relação à campanhas eleitorais, levando em menor consideração os meios de comunicação e suas estruturas. Compreender como as pessoas definiam em quem iriam votar, qual seu grau de interesse, qual a sua motivação numa campanha eleitoral, era mais importante do que analisar as técnicas de persuasão dos meios.

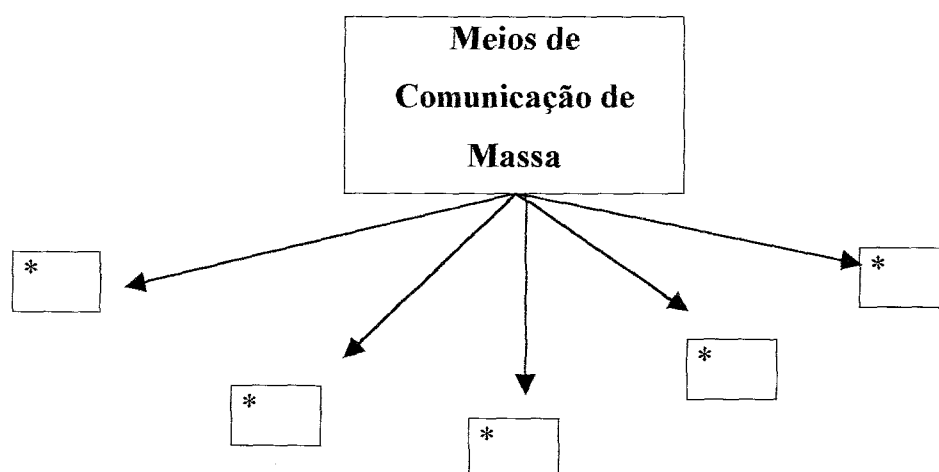
De acordo com o autor, citando Lazarsfeld-Berelson-Gaudet (1944), os líderes de opinião se caracterizam por alguns diferenciais:

observa-se que o grau máximo de interesse e de conhecimento a respeito do tema é apresentado por alguns indivíduos (...). Estes representam a parte da opinião pública que tenta influenciar o resto do eleitorado e que mostra uma reação e uma resposta mais atentas aos eventos da campanha presidencial.

Os líderes de opinião constituem o setor da população (...) mais ativo na participação política e mais decidido no processo de formação das opiniões de voto. (WOLF, 2003, p. 38)

Dos líderes de opinião, decorre a mediação dos meios de comunicação de massa, com os indivíduos menos interessados, surgindo, então, um novo esquema que é denominado fluxo de comunicação em dois níveis<sup>22</sup>. Este fluxo significa exatamente, essa forma de compartilhar o conhecimento que as pessoas mais atentas às informações do *mass media* nas campanhas eleitorais, possuem, com os indivíduos não-líderes.

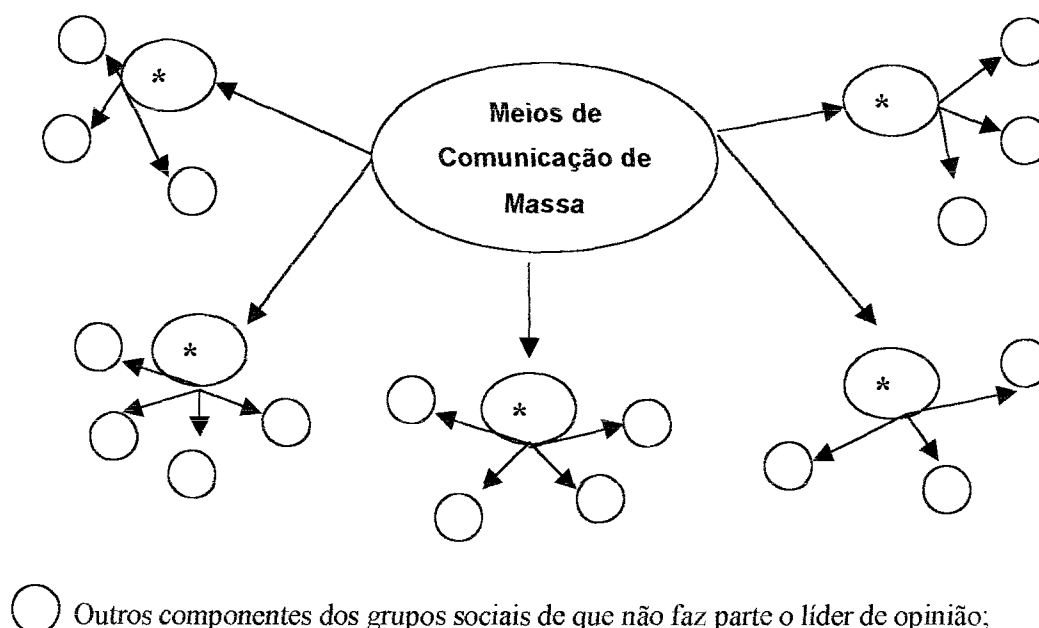
DESENHO 3 - Esquema tipo Teoria Hipodérmica



---

<sup>22</sup> *Two step flow communication.*

DESENHO 4 - Esquema dos Líderes de Opinião \*



Os líderes de opinião seriam as pessoas responsáveis pela decodificação das mensagens provindas da mídia, facilitando assim o entendimento daqueles menos envolvidos com as campanhas. Podemos, então pressupor, que isso também decorreria com outros assuntos abordados pelos meios de comunicação de massa. Não só o campo da política é abordado, como também outros campos como o econômico, educacional, artístico, esportivo, entre outros, que também possuem pessoas mais, ou menos interessadas e envolvidas, e que dentre essas, existem também, os líderes que ajudam a formar a opinião de outras pessoas.

Dentro desse contexto, o autor nota que por mais importante que tenha sido a contribuição desta teoria, os líderes de opinião e o fluxo de comunicação em dois níveis são apenas partes de um processo muito mais amplo.

O líder de opinião e o fluxo de comunicação em dois níveis são, portanto, apenas uma modalidade específica de um fenômeno de ordem geral: na dinâmica que produz a formação da opinião pública – dinâmica de que participam também os meios de comunicação de massa -, o resultado global não pode ser atribuído aos indivíduos

considerados isoladamente, mas deriva da rede de interações que une as pessoas umas às outras. (WOLF, 2003, p. 40)

Se pensarmos com Elias, podemos entender que essas redes de interações são as redes ou teias de interdependência que, formadas pelos indivíduos, pelo “nós” e pelos outros, fundamentam as suas ações, que são necessariamente, pautadas nestas próprias relações. Para Bourdieu, as redes de relações, que podem ser comparadas às teias de interdependência de Elias: são “orientadas para a transformação das relações contingentes, como as relações de vizinhança, de trabalho, ou mesmo de parentesco, em relações, ao mesmo tempo, necessárias e eletivas”. (BOURDIEU, 1998, p.68) Dessa forma a teoria empírico-sociológica vem demonstrar que o indivíduo pode formar sua opinião, tendo como fontes intervenientes diversos aspectos da sociedade que vão, desde o parentesco, seu grau de capital cultural, econômico, social, a exposição à mídia, sua formação religiosa, etc. Se, então, existem tantas influências, contrariamente ao que dizia a teoria hipodérmica, pode-se supor que o termo *massa*, já não pode ser utilizado como fonte de explicação para os efeitos da mídia. O cidadão já não é tão massificado e atomizado, pois interage com grupos de pessoas e interpreta as informações da mídia. Os efeitos da mídia sobre estes indivíduos são limitados, mas podem ocorrer devido ao reforço, ao efeito latente, porém, as influências exercidas pelas pessoas do próprio grupo são mais significativas. Ora, se as pessoas que já tem opinião formada são menos atingidas pela mídia, e as menos decididas são as que menos se expõem às campanhas eleitorais, explica-se porquê os indivíduos acabam sendo mais influenciados pela comunidade em que está inserido, do que pelos meios de comunicação. Não se trata de deixar de lado as características da mídia, mas entendê-la como parte de um processo, em que estão juntas as influências psicológicas, sociológicas, econômicas, etc., diminuindo as influências, o poder de persuasão, a capacidade manipuladora, porém, a “força” da mídia é presente, sobretudo, no “reforço de valores, comportamento, atitudes”. (KLAPPER, 1960 *apud* WOLF, 1999, p. 56)

Devemos pensar no contexto em que as pesquisas estavam sendo realizadas. Nas décadas de 1940 em diante, quando as pesquisas de Lazarsfeld, Berelson, Gaudet estavam sendo publicadas, a presença dos meios de comunicação de massa era diferente do que podemos notar hoje. Mauro Wolf cita a transformação que ocorre após o período de 1940, quando “os emissores radiofônicos eram 765 e, em 1976, 4463; as estações de televisão filiadas nos *networks*, em 1947 (...) eram 4 e, em 1976, eram 613...” (1999, p. 57) Com esse aumento significativo, “a televisão impõem-se como o meio predominante de comunicação de massa” tornando necessária uma nova análise a respeito dos líderes de opinião que eram fundamentais quando os jornais e periódicos monopolizavam o *mass media*. (*Idem*)

A partir desse momento, em que a televisão e o rádio passam a dominar a transmissão de informações para a massa, deixa de ser necessário o papel de mediador do *opinion leader* na divulgação das mensagens. As pessoas recebem as informações em sua própria casa pelo aparelho de televisão. A comunicação interpessoal deixa de ser tão importante quanto antes e, conseqüentemente, o fluxo de comunicação em dois níveis é refutado, deixando claro que são as inter-relações pessoais, associadas ao contexto (social, econômico, cultural, etc.) e a capacidade do meio de comunicação de massa, que irão determinar os efeitos “não-lineares” do *mass media*.

Para compreender mais as variáveis que não permitem conclusões significativas a respeito dos efeitos dos *mass media*, devemos notar que as focalizações na *communication research* eram dadas conforme o tipo de pesquisa, por exemplo: na pesquisa psicológica as variáveis eram determinadas pelos próprios pesquisadores quando definam a situação comunicativa que seria avaliada, já na sociológica, os objetos de verificação eram as campanhas eleitorais. Dessas divergências, decorre que não há como comparar as teorias citadas, mas sim, entender que a opinião pública passa por oscilações, caracterizando-se pela existência e pelo retorno de alguns “climas de opinião”.

A esse respeito Carey (1978, apud WOLF, 1999, p. 61) cita

Nos anos 30, os efeitos dos *mass media* eram considerados relevantes devido à Depressão e ao fato de a situação política que provocou a guerra criar um terreno fértil para a produção de um certo tipo de efeito. Do mesmo modo, a tranquilidade dos anos 50 e 60 conduzia a um tipo de efeito limitado. No final dos 60, um período de conflitos, tensões políticas e crise econômica contribuiu para tornar fundamentalmente vulnerável a estrutura social e, por conseguinte, para a tornar permeável à comunicação dos *mass media*.

Entendido que as teorias, até aqui apresentadas, vão aos poucos, dando atribuições cada vez maiores à importância dos contextos sociais relacionados aos meios de comunicação de massa, passamos agora a apresentação de uma teoria que ira analisar, não mais a mídia inserida em determinados contextos (campanhas eleitorais, propagandísticas, etc.), mas sim, as funções que os meios de comunicação de massa possuem devido ao fato de estarem inseridos na sociedade de uma forma culturalmente construída.

As Teorias de caráter funcionalista se tornam importante pelo fato de buscarem explicações a respeito de como a sociedade equilibra os seus problemas e conflitos sociais, baseando sua análise, cada vez mais, na orientação sociológica da *communication research*.

Esta teoria traz como contribuição, a visão da sociedade como um sistema macro que se divide em subsistemas, nos quais os meios de comunicação de massa são apenas um subsistema, juntamente com o subsistema de ensino, segurança pública, etc. Esses, por sua vez, serão, de acordo com a teoria funcionalista, os responsáveis por manter o equilíbrio na sociedade.

Dessa forma o campo de interesse da *communication research* de orientação sociológica passa a ser definido pela “dinâmica do sistema social e pela função que as comunicações de massa nela desenvolvem” (WOLF, 2003, p. 51) levando em conta, principalmente a ação social, e não mais o comportamento individual, para o entendimento de como se aderem certos tipos de “modelos de valores” que são interiorizados, e institucionalizados.

O sistema social no seu conjunto é compreendido como um organismo, cujas diversas partes desenvolvem funções de integração e de conservação do sistema. O seu equilíbrio e a sua estabilidade realizam-se por meio das relações funcionais que os indivíduos e os subsistemas ativam em seu complexo. 'Não é mais a sociedade a construir um meio para a tentativa de atingir alguns objetivos dos indivíduos, mas são estes últimos a se tornar, enquanto prestadores de uma função, o meio para que se atinjam os fins da sociedade e, em primeiro lugar, da sua sobrevivência auto-regulada' (DE LEONARDIS, 1976, *apud* WOLF, 2003, p. 52)

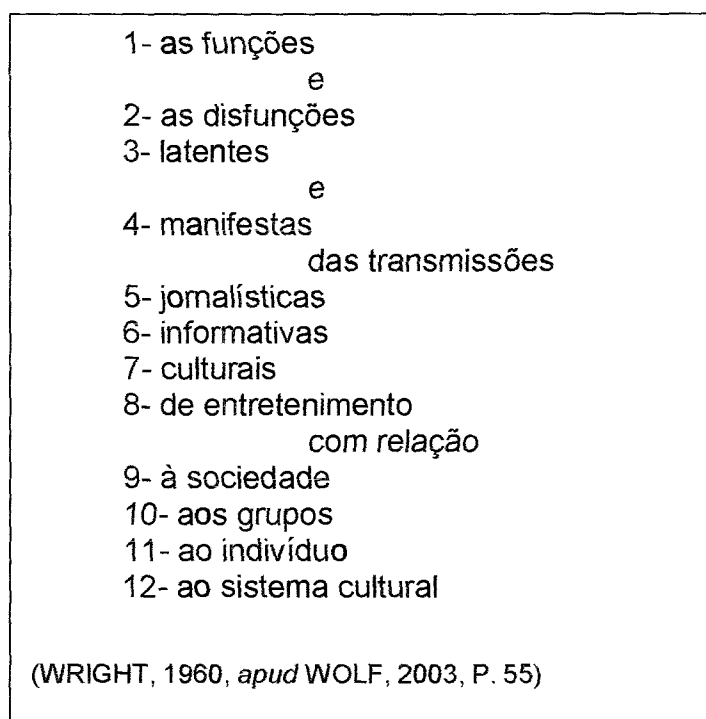
A visão da sociedade como um macro sistema, dividido em subsistemas responsáveis pela resolução de problemas e conflitos sociais, exige a classificação de quais são os problemas principais, ou como Mauro Wolf cita, quais são os imperativos funcionais. Segundo o autor, são eles: a conservação do modelo e controle das tensões, a adaptação ao ambiente, a tentativa de atingir o objetivo e a integração entre os indivíduos, subsistemas e sistemas. Esses quatro grupos de imperativos sociais sintetizam que os subsistemas que integram o sistema macro, contribuem de alguma forma para a resolução dos problemas, sendo que não são únicos nem irreduzíveis. No que concerne aos meios de comunicação de massa, por exemplo, a manutenção de valores sociais, parece ser uma função, devido à sua parcial contribuição no reforço de certos comportamentos.

Neste mesmo sentido, existem também, as disfunções, que, ao invés de contribuírem, criam obstáculos para a resolução dos problemas.

Fica cada vez mais claro que esta é a teoria mais complexa dos *mass media*, uma vez que suas relações se estendem por vários níveis, como veremos no esquema a seguir, proposto por Wright em 1960, que ressalta que é a articulação entre os componentes do esquema que possibilita um entendimento mais relacional dos meios de comunicação de massa.



# DESENHO 5 - As articulações das funções no sistema social



Para Wright (*apud* WOLF, 2003) nos meios de comunicação de massa se distinguem cinco funções principais: fornecer a possibilidade de alertar os cidadãos em caso de perigo coletivo, fornecer os instrumentos para a realização de algumas tarefas cotidianas institucionalizadas (como a troca econômica), atribuir *status* e prestígio a certos grupos ou pessoas, reforçar o prestígio para aqueles que se adaptam aos valores sociais de ‘cidadãos bem informados’ e reforçar as normas sociais pré-existentes. Sendo que as três últimas se dão independentemente da sua ordem institucional-organizacional do meio de comunicação de massa.

Porém, se passarmos a analisar os meios de comunicação e suas relações institucionais e organizacionais verificaremos outras funções relacionadas com as estruturas sociais e econômicas.

Visto que são sustentados pelas grandes empresas inseridas no atual sistema social e econômico, os meios de comunicação de massa contribuem para manter esse sistema (...); o impulso que leva ao conformismo e é exercitado pelos meios de comunicação de massa deriva não apenas do que é dito, mas sobretudo do que é ocultado. De fato, esses meios não apenas continuam a afirmar o *status quo*, mas na mesma medida, deixam de levantar os problemas essenciais acerca da estrutura social (...) Os meios de comunicação comercializados ignoram os objetivos sociais quando estes se chocam com a vantagem econômica (...) Ao ignorar sistematicamente os aspectos controversos da sociedade, a pressão econômica impulsiona em direção ao conformismo... (LAZARSFEL-MERTON, 1948, *apud* WOLF, 2003, p. 58)

De acordo com Pierre Bourdieu (1997), e corroborando com o que foi dito acima, “as pressões” exercidas sobre a televisão são de “ordem econômica”. Essas pressões demandam, por parte da mídia, ações que exigem a manutenção da ordem vigente.

Para demonstrar essas relações, Bourdieu cita como se dão as posses entre as grandes emissoras de televisão e as multinacionais americanas e européias: “...a NBC que é propriedade da General Electric (...), que a CBS é propriedade da Westinghouse, que a ABC é propriedade da Disney e que a TF1 é propriedade da Bouygues...” (BOURDIEU, 1997, p. 20)

A análise feita por Bourdieu no livro “Sobre a Televisão” se aproxima muito do que o autor Melvin De Fleur, em sua obra *Theories of Mass Communication*, de 1970, ao abordarem a função da mídia como mantenedora da miséria social e intelectual, indicando que a parcialidade da mídia, neste caso, se dá pelas suas produções de baixa qualidade. Produções interligadas diretamente ao fator econômico, pois essas produções de baixa qualidade, de acordo com De Fleur, constituem o ponto de equilíbrio, já que “satisfazem os gostos e as exigências” do público que consiste na faixa de mercado mais importante. Desse equilíbrio econômico e financeiro, são sustentados os subsistemas que consistem na mídia, e principalmente a busca pela legitimação das suas funções, enquanto estrutura presente na sociedade.

A partir do momento em que temos os *mass media* dispostos a distribuir uma quantidade de informações, diversões, etc., o ponto na *communication research*

passa a questionar, o que as pessoas ‘fazem’ com o que assistem, ouvem, lêem nos meios de comunicação de massa.

O receptor, agora, é visto, além de ativo, como um espectador que faz trocas. Troca a audiência, requisitada pela mídia, por “gratificações”. As mensagens são desfrutadas, interpretadas, utilizadas como fonte de conhecimento e experiência pelo indivíduo que “age” sobre a informação que lhe é disponível e a “usa” (McQUAIL, 1975, *apud* WOLF, 2003, p. 60), enquanto o processo de comunicação passa a ter como companheiros os emissores e os destinatários. Dessa forma, a hipótese dos “usos e gratificações” se torna uma importante referência para as posteriores teorias sobre o *mass media*.

Um trabalho que antecedeu, mas que contribuiu de forma significativa para a hipótese dos “usos e gratificações”, foi o de Katz-Gurevitch-Haas (1973, *apud* WOLF, 2003) que classificou cinco *classes de necessidades* que eram possíveis de serem satisfeitas através dos meios de comunicação de massa: i) necessidades cognitivas; ii) afetivo-estéticas (reforçando a experiência emocional); iii) integrativas no âmbito da personalidade; iv) integrativas no âmbito social; v) necessidades de evasão (abrandamento de conflitos). Das *classes de necessidades* de consumo da mídia, foram também identificadas as *modalidades* de consumo que tangenciam as definições das primeiras, e que por fim podem ser articuladas com as *necessidades próprias do destinatário*. Ou seja, estamos falando de articulações de três grupos, de cinco categorias diferentes que se inter-relacionam e influenciam entre si. Se, por um lado, temos que a situação social cria cinco *modalidades* de consumo, sejam elas: tensões e conflitos, consciência de determinados problemas, insatisfação de certas necessidades, valores e por fim, expectativas de determinadas mensagens; por outro, temos que as necessidades dos destinatários são compostas: por uma audiência ativa, que seleciona os tipos de gratificações, que seleciona mediante uma disputa entre diversas fontes de gratificações, sendo, ainda seletivo no que tange à sua consciência para poder perceber seus próprios motivos e interesses, e finalmente, a determinação segundo seu próprio juízo de valor sobre o significado

cultural das comunicações de massa. Após essa amostragem mais alongada das inter-relações possíveis entre mídia, modalidade e necessidade de consumo, e ainda consumo do destinatário, faz-se necessário entender, de forma mais clara, como o indivíduo busca, na prática, as informações dos meios de comunicação de massa.

a observação fundamental é que os meios de comunicação de massa são utilizados pelos indivíduos num processo destinado a reforçar (ou enfraquecer) uma relação (do tipo cognitivo, instrumental, afetivo ou integrativo) com um referente, que conforme a circunstância, pode ser o próprio indivíduo, a família, o grupo de amigos, as instituições. (...) visto que cada meio de comunicação apresenta uma combinação específica entre conteúdos característicos, atributos expressivos e técnicos, situações e contextos de fruição, essa combinação de fatores pode tornar os diversos meios de comunicação de massa mais ou menos adequados para satisfazer diferentes tipos de necessidade. (KATZ-GUREVITCH-HAAS, 1973, *apud* WOLF, 2003, p. 65)

No que concerne à televisão, os autores definem que este é um tipo de consumo que se realiza mais por entretenimento do que por outras satisfações, mas que a busca por informações geralmente proporciona gratificações. Comstock (*et alii*, 1978, *apud* WOLF, 2003, p. 66) verifica que tanto os mais escolarizados, quanto os detentores de capital cultural menos privilegiados se encaixam nessa mesma análise do consumo da televisão, mas variações na inclinação e na quantidade de exposição podem, entre outros se tornarem fatores de oscilação.

Resultante dessas oscilações, a teoria dos “usos e gratificações”, com o passar do tempo, perde força e cede espaço para outra teoria, qual seja, a Teoria Crítica.

A Teoria Crítica tem como característica a “orientação em direção à crítica dialética da economia política” (WOLF, 2003, p. 73)

Resgatando alguns conceitos da escola de Frankfurt<sup>23</sup>, poderemos perceber que Adorno e Horkheimer buscaram demonstrar que a sociedade pode ser analisada

---

<sup>23</sup> A Escola de Frankfurt foi o berço de um novo estilo de pensamento que buscava analisar a sociedade a partir de uma forma crítica que não permitia uma posição dúbia ou ambígua em relação às “coisas sociais”, pois seus ensinamentos demonstravam de forma clara como a sociedade se estruturava, como se constituíam os mecanismos de força e como os meios de comunicação de massa passaram, a partir do início do século XIX, a transformar a vida das pessoas. No livro *A Dialética do Esclarecimento*, de ADORNO e HORKHEIMER, (1985) esses conceitos podem ser mais bem elucidados, mas principalmente, o que se refere

a partir de relações que se estabelecem fundamentalmente no âmbito educacional. A preocupação dos autores pode ser vista em livros como *A Dialética do Esclarecimento* (1986) e *Educação e Emancipação* (1995) em que falam de forma clara que se a educação cumprir seu papel de formação do indivíduo, horrores como as guerras mundiais, por exemplo, podem ter uma baixíssima possibilidade de ocorrer novamente. Em textos como *Educação após Auschwitz*, *Educação contra a Barbárie* e *Educação e Emancipação*, Adorno demonstra como a educação pode ser o ponto chave para a emancipação – no sentido Kantiano<sup>24</sup> – do indivíduo. É necessário frisar, já que estamos num capítulo que se refere à Educação Física e suas relações com a mídia, que além de ter explorado de forma consistente as relações de força existentes nos meios de comunicação de massa com a sociedade, Adorno também escreve especificamente sobre a educação do corpo. Diz Adorno: “Essa espécie de mutilação afeta sobre tudo a relação com o corpo (*Körper*). A divisão do trabalho, onde o desfrute foi para um lado e o trabalho para outro, proscreveu a força bruta” (1985, p. 216), e mais à frente

A libertação do indivíduo europeu realizou-se em ligação com uma transformação geral da cultura, que aprofundava cada vez mais a divisão, à medida que diminuía a coerção física exercida de fora. O corpo explorado devia representar para os inferiores o que é mau e o espírito, para o qual os outros tinham o ócio necessário, devia representar o sumo bem. Esse processo possibilitou à Europa realizar suas mais sublimes realizações culturais, mas o pressentimento do logro, que desde o início foi se propagando, reforçava ao mesmo tempo, com o controle sobre o corpo, essa obscena maldade que é o amor-ódio pelo corpo que permeia a mentalidade das massas ao longo dos séculos... (ADORNO, 1985, p. 216-217)

---

à Indústria Cultural que segundo PIRES se constitui a partir dos “diferentes meios de comunicação de massa, estaria produzindo um sistema próprio, pseudoformador, em cuja essência estaria o mecanismo de indiferenciação entre as suas diversas produções” (2002, p. 63)

<sup>24</sup> Emancipação para Kant é o momento em que o “homem sai da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem” (citado por PIRES, 2002, p. 134)

### 1.3 A Educação Física e a Mídia

A partir do momento em que temos em mente algumas facetas de como se constituem as redes de interdependência na sociedade contemporânea, no que se refere aos meios de comunicação de massa, podemos focalizar com mais especificidade algumas conseqüências destas interpenetrações nas práticas cotidianas do professor de Educação Física nas escolas.

Para tal tarefa, tentaremos relacionar autores que falam especificamente da Educação Física e suas relações com a Mídia Televisiva, entendendo que esta disciplina escolar detém uma função educativa; ou ainda, uma função que seja promotora de uma “cultura corporal do movimento” como sua principal característica. Levamos, pois, em consideração, as palavras do professor Mauro Betti quando se refere à uma disciplina de Educação Física coerente com um projeto que intenciona relacionar os conceitos de Mídia-Educação-Educação Física

Seria pouco produtivo considerá-la uma disciplina que objetiva desenvolver capacidades físicas e habilidades motoras, ou pela formação de futuros atletas ou ainda pela compensação do sedentarismo presente na vida moderna, e que portanto deve voltar-se a objetivos ligados à saúde, estilo de vida ativo, etc., numa visão compensatória/terapêutica (BETTI, 2001). Nessa perspectiva, pouco sentido faria valorizar a educação nas mídias e com as mídias. Em nosso entendimento, apenas a Educação Física concebida como articulação pedagógica entre vivência corporal/conhecimento/reflexão, referenciando-se ao conceito de cultura corporal do movimento, poderá ser pedagogicamente frutífera e relacionar-se criticamente com as mídias. (BETTI, 2003, p. 96)

Para o professor Mauro Betti a educação deve ser vista como um “permanente processo de *valorização*”. (1998, p. 21) Ao citar Sônia Silva (1988), descreve como o ser humano vai valorando suas relações, já que essas, são sempre realizadas por nós e pelos outros, pelos professores e pelos alunos. Para o autor, a educação “diz respeito às diversas relações valorativas que se estabelecem entre os envolvidos no processo educativo e por meio deles”, pois numa perspectiva fenomenológica a educação se caracteriza pela “aprendizagem cultural”. (BETTI,

1998, p. 21) Uma aprendizagem que, de acordo com Rezende (1990, *apud* BETTI, 1998, p. 21) é “humana, humanizante e significativa”. Ou seja, é uma aprendizagem que busca sentidos e significados para as ações e manifestações humanas que constroem, social e historicamente, uma estrutura cultural composta pela “hierarquia” e pelo “valor” de seus elementos, e que, dentro de um contexto dinâmico em que se encontra a sociedade moderna, nos mostra esta cultura como um processo e não como um produto. (BETTI, 1998, p. 21).

Neste sentido, dos valores e das manifestações culturais em que se enquadram tanto os esportes quanto a televisão, Betti cita Georges Belbenoit para alertar sobre uma prática comum entre nós em que pesa a “atribuição apressada e maniqueísta” sobre os valores (dicotomia de sentidos como bom e ruim, adequado e não-adequado, de boa ou má qualidade, feio e bonito, etc), os quais muitas vezes são implícitos e velados. (*Idem*) Para a autora já citada Sônia Silva (1988) “a valoração é uma experiência muitas vezes anterior ao ato reflexivo”, o que nos chama a atenção, pois como educadores faz-se necessário que tenhamos consciência de que tipo de valores estamos transmitido aos nossos alunos. Ainda para Silva (*apud* BETTI, 1998, p. 22), o conhecimento transmitido (e que muitas vezes elucida o fenômeno) tem sua valia, porém, com certas ressalvas, enquanto os “valores permanecem subentendidos ou desconhecidos. Mas a valoração não termina com a descoberta dos valores, ela ‘representa uma abertura, um apelo para novas ações e criações.’” (*Idem*)

Torna-se, então, um pouco mais claro que ao falarmos das relações entre Mídia-Educação-Educação Física estamos nos referindo a relações que acontecem entre pessoas inseridas num processo constante de construção cultural em que pesa a transmissão de conhecimento e a aprendizagem desta cultura. Sendo que este processo é permeado por agentes e instituições sociais que são envolvidas de forma muito significativa pelos meios de comunicação de massa.

Portanto, este item do primeiro capítulo irá comentar, de forma superficial, alguns aspectos de como os meios de comunicação de massa modificam/transformam/auxiliam/prejudicam as relações da sociedade com os esportes e como se dão suas conseqüentes intervenções nas escolas. Não temos intenção de resgatar conceitos sobre a qualidade ou sobre as características do esporte moderno enquanto fenômeno cultural de grande valia para a sociedade<sup>25</sup>, mas referenciar as interpenetrações da mídia e suas possíveis conseqüências no processo pedagógico.

No entanto, além de interessante, é muito importante visualizar a cronologia de alguns fatos que caracterizaram as transformações que ocorreram entre os esportes e a forma como esses eram e/ou são assistidos. Por um lado, Betti elucida que a transformação do espectador foi fundamental para a mudança que ocorreu na forma como o público assistia os esportes. Para o autor, se dividem em três as fases em que se enquadram os espectadores do Esporte Moderno: i) a fase do “espectador-apostador” em que as pessoas que assistiam às lutas de boxe e às corridas de rua em Londres, no início do século XIX, e que se divertiam apostando nos prováveis vencedores; (MIDWINTER, 1996, *apud* BETTI, 1998, p. 31) ii) a fase do “espectador-torcedor” em que o espectador torce e vibra pela vitória de uma das partes, sendo fiel a elas; porém, o que Betti ressalta é que o torcedor ainda está presente nos estádios e ginásios esportivos; iii) e a fase do “telespectador”, aquele que assiste ao esporte pela televisão, e que passou a ser cada vez mais importante para a audiência das grandes redes de televisão no mundo inteiro, pois como diz o autor, citando Willen Hesling

---

<sup>25</sup> Para um maior aprofundamento neste sentido ver o capítulo de abertura sobre o esporte IN: BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papyrus, 1998. E também BELBENOIT, Georges. **O Desporto na Escola**. Lisboa: Estampa, 1976.



O esporte transformou-se num espetáculo modelado de forma a ser consumido por telespectadores que procuram um entretenimento excitante, e é parte cada vez maior da indústria do lazer, sendo fator decisivo para isso o papel desempenhado pela mídia, especialmente a televisão. (HESLING, 1986, *apud* BETTI, 1998, p. 31)

Por outro lado, o professor Giovani De Lorenzi Pires identifica na espetacularização dos esportes um momento crucial para toda a transformação do que anteriormente era chamado jogo.

A espetacularização do esporte, etapa que sucede a de esportivização do jogo, determina o apagamento do espírito lúdico que o caracterizava, enquanto atividade humana descomprometida, frívola e de fruição imediata, produzindo um lazer moderno, passivo, individualmente consumível de forma subjetiva (PIRES, 1997, p. 34)

Pode-se dizer sumariamente, que a televisão modificou a forma como esporte é absorvido pela sociedade e como suas influências tem a capacidade de transformar o esporte e suas respectivas imagens, porém, não se pode falar no sentido de que a televisão se apropriou do esporte. Betti utiliza um breve histórico para elucidar a relação das redes de televisão com as atividades esportivas, citando que os primeiros jogos televisionados formam os Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936; porém, apenas para os espectadores presentes no local. (McPHERSON *et al.* 1989 *apud* BETTI, 1998, p. 32) Desse período em diante, grandes avanços foram atingidos até 1948 com a transmissão dos Jogos Olímpicos de Londres, pela primeira vez ao vivo - como nota Betti - “para poucos privilegiados”. E na década de 1950, os eventos esportivos iniciaram, de forma mais expressiva, a sua participação na programação televisiva. Porém, foi a partir de 1960 que as redes de televisão deram o passo definitivo na exibição em massa das imagens e dos eventos esportivos com a inauguração do sistema de envio de imagens via satélites a longa distância, quando “esporte e televisão passaram a partilhar uma ‘relação simbiótica’, o que significa que eles se apóiam mutuamente e dependem um do outro, especialmente no plano econômico.” (BETTI, 1998, p. 32-33)

O professor Giovani De Lorenzi Pires também percebe que o fator econômico está intimamente ligado ao processo da espetacularização dos esportes. Para ele “não

é nenhum exagero afirmarmos que, em vista de sua importância, o esporte passou a ser tema de interesse da economia mundial.” (PIRES, 1997, p. 35) Ainda neste texto, o autor nota que o fenômeno da inclusão publicitária nos espaços ditos esportivos vem se “delineando” mais claramente, e cita a forma como a rede Globo de televisão insere a publicidade virtual que amplia consideravelmente as possibilidades de marketing promocional. (*Ibidem*, p. 37)

Nesta linha de raciocínio, vale citar que Pierre Bourdieu também discorreu linhas elucidativas sobre as questões econômicas referentes aos esportes. O livro “Sobre a Televisão” traz uma comunicação realizada pelo, escrita em 1992<sup>26</sup>, em que trata especificamente dos Jogos Olímpicos e seus fatores econômicos.

Seria preciso, em seguida, analisar a produção da imagem televisiva desse espetáculo, que, enquanto suporte de *spots* publicitários, torna-se um produto comercial que obedece a lógica do mercado e, portanto, deve ser concebido de maneira a atingir e prender o mais duradouramente possível o público mais amplo possível: além de ser oferecida nos horários de grande audiência nos países economicamente dominantes, ela deve submeter-se à demanda do público curvando-se às preferências dos públicos nacionais por este ou aquele esporte e mesmo às suas expectativas nacionais ou nacionalistas, por uma seleção ponderada dos esportes e das provas capazes de proporcionar sucessos a seus nacionais e satisfações a seu nacionalismo. Daí decorre, por exemplo, que o peso relativo dos diferentes esportes nas organizações esportivas internacionais tende a depender de seu sucesso televisivo e dos lucros econômicos correlatos. As pressões da difusão televisiva afetam cada vez mais a escolha dos esportes olímpicos, dos lugares e dos momentos que lhes são concedidos (...) É assim que nos Jogos de Seul, os horários das finais-chave do atletismo foram fixados (ao fim de negociações sancionadas por formidáveis condições financeiras) de maneira que essas provas fossem colocadas no horário de audiência máxima de começo de noite nos Estados Unidos. (BOURDIEU, 1997, p. 125)

É preciso, ainda para o autor, verificar como se dão as concorrências para a produção do “espetáculo televisivo” dos Jogos Olímpicos, mas que sejam necessariamente levadas em conta as instituições, os agentes sociais envolvidos e as relações objetivas que se travam neste processo. O autor continua, ao expor que

---

<sup>26</sup> Comunicação apresentada na Annual Meeting 1992 of Philosophical Society for the Study of Sport in Berlin, em Berlin, 2 de outubro de 1992, In: BOURDIEU, Pierre. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro, RJ. Zahar, 1997.

O Comitê Olímpico Internacional (COI), progressivamente convertido em uma grande empresa comercial com orçamento anual de 20 milhões de dólares, dominado por uma camarilha de dirigentes esportivos e de representantes das grandes marcas industriais (Adidas, Coca-Cola, etc.), que controla a venda dos direitos de transmissão (avaliados, para Barcelona, em 633 bilhões de dólares) e dos direitos de patrocínio assim como a escolha das cidades olímpicas; as grandes companhias de televisão (sobretudo americanas) em concorrência (na escala da nação ou da área lingüística) pelos direitos de retransmissão; as grandes empresas multinacionais (Coca-Cola, Kodak, Philips etc.) em concorrência pelos direitos mundiais sobre a associação com exclusividade de seus produtos com os Jogos Olímpicos (enquanto “fornecedores oficiais”); e, enfim, os produtores de imagem e de comentários destinados à televisão, rádio ou aos jornais (em número de 10.000 em Barcelona) que estão comprometidos em relações de concorrência capazes de orientar seu trabalho individual e coletivo de construção da representação dos Jogos, seleção, enquadramento e montagem das imagens, elaboração dos comentários. Seria preciso enfim analisar os diferentes efeitos da intensificação da competição entre as nações que a televisão produziu através da planetarização do espetáculo olímpico (BOURDIEU, 1997, p. 126)

Após estas duas citações, fundamentais para o entendimento que Bourdieu traz deste processo em que estão envolvidos o esporte e a televisão, fica muito claro que o modelo econômico vigente interfere incisivamente na forma como a sociedade vê o esporte a partir da televisão. Sendo assim, podemos falar num esporte mercantilizado, ou seja, num esporte espetacularizado que, com a influência da mídia televisiva (mas não com exclusividade desta), torna-se mercadoria no mundo global. Podemos então, também dizer que como mercadoria simbólica, o esporte torna-se elemento da Indústria Cultural já que, de acordo com PIRES “o esporte adquiriu *status* de cultura mundializada” (1997, p. 37), pois está disponível, através dos meios de comunicação de massa, no mundo inteiro. Uma segunda constatação do professor Giovani Pires é que

A sua transformação em mercadoria consolida-se numa cultura esportiva, tornando-se determinante do conjunto de atitudes e comportamentos relativos ao esporte, que apropriado pelos meios de comunicação de massa, também exerce influência em outras esferas sociais. (*Idem*)

Destas transformações, influências e mediações exercidas pelos meios de comunicação de massa e pelo sistema econômico decorrem algumas consequências

para o campo esportivo. Bourdieu nota que a forma como a televisão exhibe os esportes faz com que pessoas que não conhecem o esporte na sua forma prática, se sintam a vontade, ou melhor, se apropriem de um tipo de conhecimento que nunca experimentaram e possam, assim, falar sobre o esporte. Ou seja, a quantidade (não seria agora o momento em falar sobre a qualidade) de informações transmitidas pela televisão é de grandeza tal, que promove o que o autor denomina “desposseção dos leigos”, o que em outro momento, o autor italiano Umberto Eco (1984) resumiria com a expressão “falação esportiva”.

Desta quantidade imensa de informações sobre o esporte e de sua subsequente transformação, o mesmo deixaria de ser uma prática “real” como diz Mauro Betti ao citar Umberto Eco, mas tornaria-se uma “falação”. (1998, p. 33)

Prossegue Eco

O esporte atual é essencialmente um discurso sobre a imprensa esportiva; essa falação sobre a falação da imprensa tem a aparência do discurso político e o substitui, e, ao consumir e disciplinar as forças do cidadão, desempenha o esporte o seu papel de falsa consciência. Então, o esporte como prática ‘real’ poderia eventualmente deixar de existir, pois só subsiste por motivos econômicos. (ECO, 1984, *apud* BETTI, 19989, p. 34)

É de forma um tanto ‘apocalíptica’ que Eco vê a extinção do esporte, justamente pela existência da televisão que é a maior difusora do esporte enquanto tal, e é também justamente o maior problema causado pela televisão e sua forma de transmissão, pois enquanto tal, não promove grandes aumentos no número de praticantes, provavelmente promova de forma contundente aumento razoável no sedentarismo, já que suas técnicas de persuasão são fortíssimas e induzem cada vez mais ao consumo simbólico dos esportes e não à sua prática.

Para a televisão, importa tanto a *forma* de mostrar o esporte como seu *conteúdo*. Uma consequência imediata é a fragmentação e a distorção do fenômeno esportivo, pois a televisão seleciona imagens esportivas e as interpreta para nós, propõe um certo “modelo” do que é “esporte” e do que é ser “esportista”. Mas, sobretudo, fornece ao telespectador a ilusão de estar em contato perceptivo direto com a realidade, como se estivesse olhando através de uma *janela de vidro*, conforme metáfora proposta por Willen Hesling (1986). (BETTI, 1998, p. 34)

Há de notar-se que os meios de comunicação de massa possuem características muito próprias em sua estrutura, sendo que a forma com que se constitui o texto televisivo é a principal delas. Hesling (1986) propõe que seja identificada na mídia a construção de uma *realidade textual autônoma*, que se justificaria pela fase que antecede à recepção deste ‘texto’ pelo espectador, qual seja: o momento em que são produzidos os programas, e selecionadas as imagens, sons e textos, ou de forma mais sintética, seria a seleção e interpretação, sonora e imagética dos conteúdos televisivos. Esta *realidade textual autônoma*, também utilizada por Betti (1998, p. 34), traz o conhecimento de que a “autonomia visual do telespectador, por exemplo, é prejudicada, pois ele só pode ver o que a câmera lhe mostra”. (*Ibidem*, p. 35) Outro autor utilizado por Betti em sua tese de doutorado, também identifica facetas específicas da construção textual da televisão.

De acordo com BUSCOMBE (1975), iluminação, cor, definição, enquadramento, movimento, e colocação das câmeras, “cortes” e edição são códigos visuais usados para criar imagens particulares de um evento: códigos auditivos como comentários, estilo de música e volume são também usados. Argumenta esse autor que uma configuração particular desses vários códigos influencia os significados possíveis para um dado texto televisivo. (BETTI, 1998, p. 36)

É a partir de uma configuração muito complexa como o texto televisivo ou como a construção desta *realidade textual autônoma*, que alguns autores definem a televisão como um instrumento caracterizado principalmente pela imagem e por

suas variáveis. Neste sentido, Teixeira Coelho (*apud* BETTI, 1998, p. 38) indica que a imagem televisiva “desperta um tipo de consciência *indicial*, pouco elaborada” no telespectador. O sentido da palavra *indicial*, utilizada pelo autor, significa que as mensagens televisivas dão apenas indícios, que não exigem muito raciocínio do telespectador. Ao citar Ciro Marcondes Filho (1988) demonstra como estes indícios ocorrem: “a comunicação produzida industrialmente busca a domesticação das fantasias das massas; em vez de atender a seus desejos e suas vontades, fornece apenas indícios: ‘O perfume da flor e não a flor, a emoção do prazer e não o prazer, a sensação da paz e não a paz’” (MARCONDES FILHO, 1988, *apud* BETTI, 1998, p. 37)

Estamos descrevendo até aqui uma série de conceitos que envolvem a mídia televisiva e os esportes para que possamos tecer comentários a respeito de como as influências destas estruturas colocam-se num contexto escolar, em que pese a aprendizagem de uma cultura permeada por diversos intervenientes, dentre eles a mídia televisiva.

Sendo assim, é muito importante que visualizemos os efeitos ‘ditos’ positivos em conjunto com os ‘ditos’ negativos. Seguindo uma linha ‘apocalíptica’, proposta por Umberto Eco (1970), Betti cita um importante estudo em que o objetivo era verificar quais os impactos da televisão sobre a infância. E logo de início os autores da pesquisa: Alfonso Eurasquin, Luis Matilla e Miguel Vasquez (1983) puderam concluir que a televisão incita o consumo e impõem valores ideológicos e culturais. Ao citá-los Betti diz

A moderna sociedade de consumo nega espaços lúdicos às crianças, e as submete a uma dinâmica de controle, conduzindo-as ao papel preestabelecido de espectadores da TV – elas passam muitas horas de suas vidas diante do televisor, numa contemplação passiva. Isso leva a uma teledependência, cujos prejuízos para a criança são: redução das oportunidades de entrelaçar os vínculos familiares e chegar assim à compreensão de si mesma; desfavorecimento do desenvolvimento verbal; não condução à descoberta das próprias

potencialidades e debilidades, pois não favorece oportunidades de fazer; e, por fim, em virtude do rápido ritmo narrativo, caracterizado pela constante troca de planos, o condicionamento a uma leitura “automática” que a criança não controla nem compreende, que só exige contínuas novidades imagísticas, e não permite um mínimo de reflexão e capacidade de resposta crítica. (Eurasquin, Matilla e Vasquez (1983), *apud* BETTI, 1998, p. 38-39)

Para os autores da pesquisa, muitas das conseqüências negativas nas crianças, subseqüentes à exposição contínua e passiva frente ao televisor, ocorrem pois a qualidade da programação televisiva, principalmente pela sua dependência econômica diante da audiência que exigem os patrocinadores, é muito baixa, e de certa forma, uma batalha contra essa qualidade, estaria perdida restando, então, como diz Betti apenas “o exercício de um controle sobre os efeitos”. (*Idem*)

Por outro lado, pelo lado dos “integrados”, mas de certa forma numa mesma direção que Betti visualiza, autores como Heloísa Penteado (1991) e Tomas Alea (1984) notam que o receptor não só não é totalmente passivo, como também as análises feitas sobre a televisão são inadequadas e “precárias”. Para esses autores a televisão pode fornecer desenvolvimento para as crianças em outros níveis diferentes dos tradicionais. Reconhecem que o símbolo produzido pela imagem tem um grande valor na formação da intelectualidade da criança, podendo produzir o que Penteado (1991, *apud* BETTI, 1998, p. 39) denomina “consciência simbólica”. O signo trazido pela imagem poderia desenvolver a possibilidade do novo, pois não exige compreensão prévia dos acontecimentos. Para Betti ao pensar com Penteado “a televisão amplia o universo do telespectador para além dos limites socioculturais imediatos, desconsideram sua capacidade de significar a realidade imediata (...) e a possibilidade de exploração do potencial revelador da linguagem televisiva” (*Idem*)

Para ALEA (1984) “o espectador ativo é aquele que tomando como ponto de partida o momento da contemplação, gera um processo de compreensão crítica da realidade, e uma ação conseqüente para além do espetáculo.” (*Idem*)

O que podemos notar com esses comentários é que há algo que deve ser feito de imediato para a melhoria no convívio com a forma como a televisão exibe os programas em geral, e também os esportivos. Visualizamos que a televisão seja acometida por intervenções e interesses que direcionem seu andamento, mas que, em certa medida, os benefícios que podem ser colhidos com a implantação num processo educativo tendem a exigir formas adequadas de aprendizado no que se refere aos meios de comunicação de massa. Entendemos como Eurasquin, Matilla e Vasquez (1983) que para a melhor convivência com a televisão, ou melhor, para que as crianças possam se desenvolver com mais autonomia, algumas medidas poderiam ser tomadas. Assim, sugerem os autores:

Debater constantemente os conteúdos culturais dedicados à infância; introduzir a aprendizagem da imagem na programação escolar, capacitando os alunos a enfrentar de modo crítico a programação da TV; estimular a manipulação direta das imagens pelos próprios alunos (melhor meio de destruir toda a atividade de mitificação das mensagens icônicas); e fomentar nas crianças a abertura para outros estímulos, ampliando a recuperação do brinquedo livre. A tendência principal deve ser a de destruir o monopólio exercido pelos meios de comunicação de massa. O processo de uniformização e empobrecimento cultural não se deve à mídia em si, mas à atual estrutura industrial que determina seu uso. (Eurasquin, Matilla e Vasquez (1983), *apud* BETTI, 1998, p. 40)

Destas sugestões, podemos pensar que não devemos ‘proteger’ a criança da televisão, pois, além de existirem possibilidades de desenvolvimento, existem também na programação televisiva, exceções (raras, diga-se) que se tornam exemplos de como é possível construir um tipo de televisão que dê mais oportunidades e possibilidades para as crianças se desenvolverem sem que sejam tolhidas sua criatividade, sua ludicidade, liberdade, suas tradições musicais, seu espaço imagético por si mesma desenvolvido, etc. Como visto acima, mesmo quando os autores falam das possibilidades da televisão como órgão educativo, notam que o controle que deve ser exercido pelos pais, vai além dos programas que a criança assiste, mas deve ser presente também quando se limita o tempo em que a criança fica sentada frente a televisão, pois como dizem os autores há muita



importância no momento em que a criança brinca. Também são importantes os estímulos dados de forma diferenciada, a manipulação com a imagem, mas principalmente a noção de que há intervenientes e de que a televisão pode ser melhor, tanto em forma como conteúdo.

## CAPÍTULO 2

### 2.1 A PESQUISA DE CAMPO – Apresentação dos resultados

O trabalho de campo realizado para esta pesquisa foi baseado na elaboração de um questionário (Anexo 1) que foi respondido por 50 (cinquenta) professores de Educação Física. Esses atuam tanto em escolas particulares, como públicas. O questionário tinha como objetivo, como visto na metodologia descrita na Introdução, verificar onde o professor se formou; onde trabalha atualmente; que tipo de atividades desenvolve com seus alunos; como esse professor se posiciona perante a mídia; se observa ou não a influência da mídia nos seus alunos e alunas; e ainda, procurou saber quais conhecimentos são necessários para que o professor de Educação Física de hoje possa lidar com uma mídia cada vez mais presente no cotidiano escolar.

Num primeiro momento, como podemos observar na Tabela 1 abaixo, notamos que a maior parte dos professores teve sua formação realizada pela Universidade Federal do Paraná (UFPr). Do total (50), vinte e três (23) estudaram na UFPr, correspondendo a 46% das respostas; outros 24% (12) estudaram na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC – Pr), sendo essas duas Universidades as que possuem mais representatividade, somando 70%. As outras respostas seguem com Centro Universitário Positivo (UnicenP) com 8% (4 professores), Tuiuti com 6% (3 professores), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) com dois professores e 4% das respostas, Universidade Estadual de Maringá com um professor (2%). E, perfazendo 10% dos questionários, 5 professores que assinalaram a alternativa “Outra”, tendo formação nas seguintes faculdades: “Fefisa”, “Uniandrade”, “ESEFDPr” e “Faculdade de Educação Física de Jacarezinho”. A soma total de professores que se formaram nas Universidades e Faculdades sediadas em Curitiba (UFPr, PUC – Pr, Tuiuti, UnicenP, Uniandrade) chegou a 84%, algo já esperado, tendo em vista que a pesquisa se restringiu apenas à Curitiba. Porém, é de se considerar que

7 professores tenham se formado em outras cidades (Jacarezinho, Paranavaí, Ponta Grossa, Maringá) e trabalhem em Curitiba, perfazendo 14% das respostas.

TABELA 1 - ESCOLA DE FORMAÇÃO – Universidade ou Faculdade onde os professores se graduaram em Educação Física

Universidade	Frequência Simples	Frequência relativa
UFPr	23	46%
PUC-Pr	12	24%
Unicenp	4	8%
Tuiuti	3	6%
UEPG	2	4%
UEM	1	2%
UEL	0	0%
Outra	5	10%
Total	50	100%

Neste sentido, é interessante pensar que quase metade dos professores cursou Universidade ou Faculdade, Estadual/Federal, o que por equiparação, posteriormente possibilitará uma comparação entre as respostas desses que correspondem a 52%, e daqueles, que cursaram as Faculdades ou Universidades particulares, que somam 48%. Para tal comparação, será necessário verificar o tempo que cada professor já atua no mercado de trabalho.

Na TABELA 2, observamos que é significativo o número de professores que trabalha há mais de dez anos (44%) nas escolas, sejam particulares ou públicas. Esse dado fornece credibilidade ao grupo de respostas, pois os 44% dos professores que já trabalham há mais de dez anos, somados aos 24% dos professores que trabalham há mais de cinco anos, totalizam 68% das respostas, ou seja, são professores que já dão aulas há um tempo significativo, e que os possibilitam dar algumas informações para esta pesquisa. Porém, isso não desqualifica as informações dos outros professores que trabalham há menos de 1 ano (10%), dos que trabalham mais de um ano e menos de 3 anos (16%) e dos que trabalham mais de três anos e menos de cinco (6%), pois pela presença forte da televisão na vida dos alunos, é possível notar que mesmo por curtos

períodos – como estágios – os professores entram em contato com muitas informações como a citada pela estagiária Nicole, que nos relatou através de uma entrevista (Anexo 2) como foi sua experiência de ver “crianças ingerindo desodorante líquido”, pois haviam visto isso na televisão.

TABELA 2 - TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL em que os professores desenvolvem atividades pedagógicas

Tempo de atuação	Frequência Simples	Frequência relativa
mais de 10 anos	22	44%
de 5 a 10 anos	12	24%
de 1 a 3 anos	8	16%
menos de 1 ano	5	10%
de 3 a 5 anos	3	6%
Total	50	100%

Na TABELA 3 notamos que a maioria dos professores trabalha em escolas particulares somando 62%, porém desses, apenas 14% trabalham também em escolas públicas, sendo que 48% trabalha somente em escolas particulares. Dos 26 professores que trabalham em escolas públicas (52%), apenas 7 trabalham também em escolas particulares, e os que trabalham somente em escolas públicas somam 38% (19 professores).

TABELA 3 – CARACTERÍSTICA DO LOCAL DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL - Escola pública ou particular em que o professor trabalha.

Característica	Frequência Simples	Frequência relativa
Particular	24	48%
Pública	19	38%
Particular e Pública	7	14%
Total	50	100%

Estes professores trabalham, em sua maior parte (88%) em Curitiba, desses apenas 4% (2 professores) trabalham também em na Região Metropolitana de Curitiba.

Cinco professores (10%) trabalham na Região Metropolitana e apenas 1 (2%) trabalha em outra cidade, qual seja, Paranaguá. A TABELA 4 identifica os resultados:

TABELA 4 - CIDADE DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL

Cidade	Frequência Simples	Frequência relativa
Curitiba	42	84%
Região Metropolitana de CTBA	5	10%
Curitiba e Região Metropolitana de CTBA	2	4%
Outra	1	2%
Total	50	100%

A TABELA 5 inicia a Parte II do questionário e nos traz os dados referentes às atividades que os professores desenvolvem com seus alunos nas aulas de Educação Física. Os conteúdos foram divididos em: iniciação esportiva; jogos e brincadeiras; atividades de expressão corporal, emocional, artística; atividades circenses; e atividades culturais;

TABELA 5 - ATIVIDADES DESENVOLVIDAS nas aulas de Educação Física

Atividades desenvolvidas	Frequência Simples	Frequência relativa
Só iniciação esportiva	9	18%
Só Cultural (capoeira, folclore, etc)	1	2%
Só Jogos/ Brincadeiras	1	2%
Só Expressão corporal, emocional, artística	1	2%
Desenvolve todas as atividades	4	8%
Desenvolve todas as atividades, menos a circense	16	32%
Desenvolve todas as atividades, menos a iniciação esportiva	1	2%
Desenvolve todas as atividades, menos a iniciação esportiva e circense	2	4%
Jogos e expressão	1	2%
Iniciação e Jogos	5	10%
Iniciação e expressão	1	2%
Jogos, iniciação e expressão	8	16%
Total	50	100%

Como podemos notar na tabela acima, 18% dos professores desenvolvem apenas atividades de iniciação esportiva, mas, se somarmos todos os professores que trabalham com esportes, teremos uma maioria significativa de 43 professores, ou seja 86% do total. Por outro lado, poucos professores trabalham com as atividades circenses, apenas (10%), sendo que desses cinco professores, 8% trabalham com todas as atividades e 1 professor (2%) trabalha com todas as atividades menos com as que envolvem as práticas corporais circenses.

Das cinco atividades propostas, e dos cinquenta questionários respondidos, apenas quatro professores desenvolvem todas as atividades, sendo que uma boa parte do total (32%) desenvolve todas menos a circense, apenas 1 professor (2%) trabalha com todas as atividades menos com iniciação esportiva, e outros dois (4%) que não trabalham com iniciação esportiva e circense, algo interessante a discutirmos (Ver DISCUSSÃO DOS RESULTADOS). A utilização de apenas uma das atividades como prática pedagógica, como as atividades culturais, os jogos e brincadeiras e as atividades de expressão (artística, emocional e corporal) foi a resposta de três professores. Já a soma de dois conteúdos, foi a resposta de 1 professor (2%) que se utiliza dos jogos e das atividades de expressão, de outro que trabalha com iniciação esportiva e expressão, e outros cinco professores (10%) que trabalham com jogos, brincadeiras e iniciação esportiva. Oito professores mesclam três conteúdos da Educação Física em suas aulas, sendo jogos e brincadeiras, iniciação esportiva e expressões as atividades que correspondem às respostas de 16% dos professores.

Para a análise que estamos realizando noutro capítulo (DISCUSSÃO DOS RESULTADOS), além do tipo de atividade que é desenvolvida pelos professores nas escolas, faz parte uma observação sobre a característica das atividades no sentido delas serem individuais ou coletivas. Uma das nossas constatações é a amostragem da TABELA 6.

TABELA 6 - DO CARÁTER DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS nas aulas, referendo-se a serem coletivas, individuais ou as duas.

Caráter das atividades	Frequência Simples	Frequência relativa
Coletivas	42	84%
Individuais	2	4%
Coletivas e Individuais	6	12%
Total	50	100%

Como visto, 96% dos professores trabalham com atividades de caráter coletivo, sendo que desses 48 apenas 6 professores trabalham tanto com atividades coletivas, quanto individuais; o que torna mais significativo ainda a porcentagem de 84% (42 professores) que só assinalaram a resposta “coletivas”, enquanto somente 2 professores (4%) responderam que trabalham apenas, ou predominantemente, com atividades individuais.

Por ordem de maior utilização, enumere as:

TABELA 7 - ATIVIDADES INDIVIDUAIS

Atividades Individuais	Frequência Simples	Frequência relativa
Atletismo		
Natação		
Lutas	1	2%
GRD/ GO		
Tênis		
Tênis de Mesa		
Outros		

TABELA 8 - ATIVIDADES COLETIVAS

Atividades coletivas	Frequência Simples	Frequência relativa
Futebol	16	32%
Basquetebol		
Voleibol	16	32%
Handebol	3	6%
“Divisão igual entre bimestres”, sem nenhuma marcação no questionário	1	2%
Outros (jogos de capoeira, dança)	2	4%

A terceira parte do questionário tinha como intenção identificar *o que e como* o professor de Educação Física assiste na televisão. Para a questão um, dessa terceira parte, categorizamos os tipos de programas em: noticiários; novelas e seriados; documentários; filmes; programas de entretenimento; e infantis; mas também deixamos espaço para que o professor respondesse de forma mais clara, caso não se enquadrasse nesta categorização. Na TABELA 9 os resultados evidenciam a porcentagem de professores que assiste à modalidade categorizada. Podemos notar que 94% dos professores assistem jornais televisivos ou noticiários, apenas três não assinalaram esta resposta. Trinta e seis, dos cinquenta professores, ou seja 72% responderam que assistem documentários, e o mesmo número foi verificado para os que assistem programas de entretenimento. Outros 22 professores (44%) assistem novelas e seriados, enquanto apenas nove (18%) responderam assistir programas infantis, e 6% assinalou “outros” especificando que assistem “noticiários esportivos” ou “programas”.

TABELA 9 – AUDIÊNCIA – Indicativo das preferências dos professores, no momento em que assistem televisão.

Audiência	Frequência Simples	Frequência relativa
Noticiários	47	94%
Documentários	36	72%
Filmes	36	72%
Novelas/ Seriados	22	44%
de Entretenimento	20	40%
Infantis	9	18%
Outros (“programas”, “noticiários esportivos”)	3	6%

Perguntamos aos professores sobre a influência da mídia; se essa influência era possível, e de uma forma muito consistente, o resultado nos apontou que todos os professores questionados acreditam que a mídia possa exercer alguma influência. Apenas 1 professor assinalou tanto a questão SIM, quanto a questão NÃO, nos



fazendo entender que, talvez, esse professor pense que a mídia pode sim influenciar em alguns aspectos, mas que não o faz em outros. Podemos dizer, então, que todos os professores vêem a influência da mídia, mas um deles o faz com ressalvas.

TABELA 10 - DA INFLUÊNCIA DA MÍDIA – Percepção dos professores em relação à influência da mídia.

Influência da mídia	Frequência Simples	Frequência relativa
Sim	49	98%
Não	0	0%
Sim e Não	1	2%
Total	50	100%

Se todos os professores vêem a influência da mídia, é necessário verificar em que momentos essa influência se torna mais significativa. Na questão 2.1, da terceira parte, perguntamos “onde” esta influência ocorria, possibilitando como resposta tais itens: consumo de bens materiais e serviços; educando e informando; na escolha de candidatos políticos; na escolha de práticas esportivas e de lazer; na escolha de atividades culturais; e “outros”. Na TABELA 11 podemos notar uma certa coerência com as respostas anteriores, pois 70% dos professores, não apenas vêem a influência da mídia, como a identificam em três ou mais dos itens dessa questão, e 22%, ou seja 11 professores, acreditam que a mídia influencie em todos os itens. Em contra partida, apenas 8 professores (16%) identificam a mídia influenciando somente no consumo de bens e serviços, e 1 professor vê influência apenas na escolha de práticas esportivas e de lazer. Ao todo temos que: 88% (44 professores) identificam que a mídia influencia no consumo de bens e serviços, 60% (30) na escolha de práticas esportivas e lazer, 56% (28) vêem que a mídia pode educar e informar, 46% (23) na escolha de candidatos políticos, 42% (21) na escolha de atividades culturais, e 3 professores (6%) assinalaram o item “outros”, identificando da seguinte forma suas respostas: i) “hábito, atitude e comportamento”; ii) “cidadão” e iii) “sociedade”;

TABELA 11 - A INFLUÊNCIA DA MÍDIA NO COTIDIANO – Mostra a percepção dos professores com relação à influência no dia-a-dia das pessoas.

Influência da mídia no cotidiano	Frequência Simples	Frequência relativa
Consumo de bens/ serviço	44	88%
na escolha de práticas esportivas/ lazer	30	60%
educando/ informando	28	56%
na escolha de candidatos políticos	23	46%
na escolha de atividades culturais	21	42%
Outros	3	6%
Três ou mais alternativas	24	48%
Todos os itens	11	22%
Só Consumo de bens/ serviço	8	16%
Só na escolha de práticas esportivas/ lazer	1	2%

Ao buscar entender como a mídia pode ou não influenciar no cotidiano das pessoas, mas principalmente, no cotidiano da prática educativa do professor de Educação Física, intencionamos identificar se esta influência se faz de um modo que possibilite que o indivíduo possa, através da interação com a mídia, se tornar uma pessoa mais esclarecida, educada, informada e consciente, ou acabe, por esta influência, sendo cada vez mais tolhido de sua liberdade e de sua criatividade.

Perguntamos aos professores se eles viam essa influência de forma positiva ou de forma negativa, e houve uma certa surpresa, pois muitos professores, apesar de ver as características negativas, acreditam que em alguns momentos essa influência se torna positiva. A maioria dos 50 professores (42) identifica aspectos negativos, correspondendo a 84% do total, porém, apenas 22% (11) identificam somente os negativos da mídia. Os aspectos positivos da mídia televisiva são identificados por 39 professores totalizando 78%, e aqueles que descrevem somente os aspectos positivos somam 16%. Mostrou-se claro que, não só não há unanimidade nesta questão, como que a maioria dos professores (62%) verifica na mídia tanto aspectos positivos quanto negativos.

TABELA 12 - ASPECTOS DA INFLUÊNCIA DA MÍDIA – Demonstra o aspecto da influência conforme valoração positiva ou negativa.

Aspectos	Frequência Simples	Frequência relativa
Positivos e Negativos	31	62%
Negativos	11	22%
Positivos	8	16%
Total	50	100%
Total de negativos	42	84%
Total de positivos	39	78%

Ainda na perspectiva de verificar como o professor de Educação Física se comporta e analisa a mídia televisiva brasileira, perguntamos sobre a qualidade dos programas exibidos, e fomos mais específicos ao perguntar sobre a qualidade dos locutores e narradores esportivos. Estaremos discutindo essas questões com mais profundidade num outro momento desse trabalho, mas ficou claro que não há um nível de excelência nem nos programas nem nos locutores esportivos, como podemos ver nas TABELAS 13 e 14

TABELA 13 - AVALIAÇÃO DOS PROGRAMAS – Mostra a qualidade dos programas, vista pelos professores.

Avaliação dos programas	Frequência Simples	Frequência relativa
Excelentes	0	0%
Bons	12	24%
Regulares	27	54%
Fracos	8	16%
Ruins	2	4%
Fracos e Ruins	1	2%
Total	50	100%

TABELA 14 - AVALIAÇÃO DOS LOCUTORES E APRESENTADORES DOS PROGRAMAS ESPORTIVOS – Mostra a qualidade dos apresentadores e locutores, de acordo com os professores.

Avaliação dos locutores e apresentadores	Frequência Simples	Frequência relativa
Excelentes	0	0%
Bons	14	28%
Regulares	22	44%
Fracos	12	24%
Ruins	2	4%
Total	50	100%

Na TABELA 13 vemos que a maioria dos professores (54%) descreve como REGULAR a qualidade dos programas, enquanto, na TABELA 14, também é REGULAR a avaliação feita pela maioria (44%), sobre os locutores e apresentadores. Doze professores (24%) assinalaram como BONS os programas esportivos e 14 deles (28%) o fizeram para os locutores e apresentadores. Classificaram os programas como FRACOS 16% (8 professores), como RUINS 4% (2) e como FRACOS e RUINS 2% (1), estes identificados na TABELA 13.

Como FRACOS, 12 professores (24%) identificaram os locutores e apresentadores dos programas esportivos brasileiros, e apenas 2 (4%) assinalaram como RUINS. (TABELA 13)

Quase todos os professores (49 deles, ou seja, 98%) percebem a influência da mídia televisiva em seus alunos, a TABELA 15 inicia a Parte IV do questionário e mostra que apenas 1 professor (2%) respondeu que não a percebe.

TABELA 15 - A INFLUENCIA DA MÍDIA NOS ALUNOS – Demonstra a percepção dos professores em relação à influência da mídia nos alunos.

Influência nos alunos	Frequência Simples	Frequência relativa
Sim	49	98%
Não	1	2%
Total	50	100%

Nesta parte, perguntamos se os professores estão atentos às influências da mídia televisiva em seus alunos, e percebemos que apesar de um professor, na questão

anterior, ter respondido que não percebe a influência da mídia televisiva em seus alunos, a maioria, além de percebe-la, percebe-a como NEGATIVA.

TABELA 16 - CARACTERÍSTICA DA INFLUÊNCIA – Demonstra a forma como a influência é vista nos alunos, sendo possível a forma positiva, negativa ou as duas.

Característica da influência	Frequência Simples	Frequência relativa
Positiva	8	16%
Negativa	24	48%
Positiva e Negativa	14	28%
Sem resposta	3	6%
Marcou “não” na anterior	1	2%
Total	50	100%
Total de negativa	22	44%
Total de positiva	38	76%

A grande maioria dos professores (38) diagnostica como negativa a forma como a mídia televisiva influencia os alunos e as alunas, eles soma 76%, porém, desses, apenas 24 professores (48%) identificam que as características dessa influência são somente negativas. Oito professores (16%) vêem somente aspectos positivos da influência da mídia em seus alunos, enquanto 14 deles (28%) vêem além dos positivos, os negativos. E três professores (6%) não responderam essa questão.

A TABELA 17 mostra que quase todos os professores têm um contato maior com seus alunos sendo acessível à conversa sobre temas diversos, inclusive os relacionados à mídia televisiva. Quarenta e seis deles (92%) conversam com seus alunos e alunas sobre temas esportivos veiculados pela televisão, enquanto três (6%) assinalaram NÃO.

TABELA 17 - ACESSO AO PROFESSOR – Verifica se o professor permite o acesso do aluno para conversa sobre a mídia esportiva.

Acesso ao professor	Frequência Simples	Frequência relativa
Sim	46	92%
Não	3	6%
Marcou “não” na pergunta 1	1	2%
Total	50	100%

A quinta e última parte do questionário tinha como objetivo saber dos professores e professoras qual a importância de se conhecer a forma como a mídia mostra as práticas corporais e os esportes. Não foi surpresa o resultado da questão 1, pois é evidente que esse conhecimento se faz necessário, porém, o que surpreendeu foi que poucos são os professores que detêm algum conhecimento e leitura específicos, como se vê na questão 2.

Na TABELA 18 vemos que todos os professores e professoras consideram importante a abordagem de temas relacionados com a mídia televisiva e a Educação Física e os Esportes.

TABELA 18 - IMPORTÂNCIA DA ABORDAGEM – Os professores se referem ao fato de dar importância para o assunto, e acreditarem ser necessária a abordagem para maior esclarecimento para os alunos.

Importância da abordagem	Frequência Simples	Frequência relativa
Sim	50	100%
Não	0	0%
Total	50	100%

TABELA 19 - LEITURA ESPECÍFICA – Demonstra as leituras realizadas na área.

Leitura específica	Frequência Simples	Frequência relativa
Não	28	56%
Sim, mas não lembra	15	30%
Sim	5	10%
Não, mas cita revistas como “veja, Isto É.”	1	2%
Não respondeu	1	2%
Total	50	100%

A TABELA 19 mostra que 25% dos professores tem leituras específicas, porém, apenas 10% deles (5) citam autores como “Werneck, Gebara”; “leituras nas disciplinas de diagnose”, se referindo a autores como Mauro Betti, Giovani De Lorenzi Pires, Pierre Bourdieu; “Revista Caros Amigos”; “Confursi E. B., Melo Neto F. P.”. Um professor (2%) diz que não tem leituras específicas na área, mas cita as revistas “Veja” e “Isto É”, outro não respondeu, e a maioria (28 professores, 56%) não tem leituras que relacionem mídia e Educação Física.

A última pergunta do questionário tinha como objetivo verificar quais são os elementos necessários para que o professor de Educação Física possa esclarecer as dúvidas dos alunos referentes aos esportes e atividades corporais que surgem a partir da televisão, ou mídia em geral, e esta foi a única questão totalmente aberta. As respostas foram sendo classificadas conforme sua estrutura; no final construímos esta categorização:

- 1- o professor deve ter *conhecimento e leitura*;
- 2- o professor deve ter *conhecimento e visão crítica* da realidade e da sociedade;
- 3- o professor deve ter *conhecimento e estar atualizado*;
- 4- o professor deve estar *atento* à mídia;
- 5- o professor deve *instrumentalizar* alunos trabalhar com materiais midiáticos e com atividades práticas (debates) em aula;

- 6- o professor deve orientar os alunos;
- 7- o professor deve ler e compreender a sua prática pedagógica;
- 8- outros;
- 9- questões sem resposta;

TABELA 20 - CATEGORIZAÇÃO DAS RESPOSTAS

	Categorias	Frequência Simples	Frequência relativa
1	Conhecimento e leitura	13	26%
2	Conhecimento e visão crítica	11	22%
3	Conhecimento e atualização	09	18%
4	Atenção à mídia	03	6%
5	Instrumentalizar os alunos	03	6%
6	Orientação aos alunos	01	2%
7	Leitura e compreensão da prática	02	4%
8	Outros	01	2%
9	Sem resposta	07	14%
	Total	50	100%

As respostas dos professores estão reproduzidas abaixo:

1- Conhecimento e leitura

- a- “fundamentação teórica, estudo”
- b- “conhecimento, argumentos com um conhecimento em leituras e estudos atualizados”
- c- “Muita leitura, seja de livros, revistas, jornais ou internet.”
- d- “A formação e bibliografias a respeito de cada assunto gerador da dúvida.”
- e- “Conhecer a realidade/ contexto social do aluno; ter conhecimento do conteúdo desses programas e a fidedignidade desses conteúdos.”
- f- “Ter conhecimento do assunto.”
- g- “leitura”
- h- “Acredito que através de folder, revistas específicas, e um programa de TV mais direto e objetivo.”



- i- **“Deveria ocorrer um maior intercâmbio entre os prof. De Educação Física e os jornalistas (redatores) para troca de informação e conhecimentos. Temos o costume de nos considerar os dominadores do assunto perdendo assim a oportunidade de troca e aceitar novas idéias.”**
- j- **“Maiores informações sobre o teor dos programas.”**
- k- **“Artigos, livros, programas específicos.”**
- l- **“- bibliografia/ - pesquisa/ - interesse pelo tema.”**
- m- **“Todo conhecimento relacionado à área da E. F. mas acredito que fundamentalmente uma boa noção de fisiologia.”**

## **2- Conhecimento e visão crítica**

- a- **“entender de esportes e práticas corporais, saber e enxergar os fundamentos ocultos de dominação”**
- b- **“Maior aprofundamento teórico e debates”**
- c- **“Leituras mostrando o lado positivo e negativo do assunto em questão”**
- d- **“O principal elemento, acredito ser o conhecimento e a cultura geral que o professor deve adquirir ao logo do tempo para poder promover com seus alunos momentos de debates.”**
- e- **“Para o professor poder esclarecer alguma das questões, ele mesmo deve começar a ser mais crítico, fazendo com que a mídia interfira menos na sua própria vida.”**
- f- **“Crítica às mensagens subliminares que podem trazer as propagandas, comentários etc...”**
- g- **“Saber criticar, não aceitar tudo que nela apresenta, saber relacionar o bom e o ruim.”**
- h- **“O professor ser crítico ao assistir os programas televisivos. Essa criticidade é ganha lendo, no meu caso, revistas com concepções de**

sociedade opostas: a *Veja* = revista para classe média/alta. E a *Caros Amigos* que trata de assuntos da maioria pobre.”

- i- “Conhecer os programas, ter uma visão crítica dos mesmos sabendo discernir o que é bom e o que não é, fazer leituras sobre os assuntos em voga na mídia.”
- j- “Conhecimento e visão crítica de todas as reportagens exibidas pela mídia que envolvem práticas corporais.”
- k- **“Ter mais conhecimento a cerca de como se processa a influência da mídia sobre o aluno, buscar nos programas de maior interesse dos alunos formas de relacionar com seu dia-a-dia e a disciplina de Educação Física.”**

### 3- Conhecimento e atualização

- a- “O professor deve estar atualizado tanto nas questões esportivas e/ou culturais do momento para poder interagir e discutir com seus alunos.”
- b- **“atualização contínua”**
- c- “Estar sempre informados sobre o acontecimento das coisas e como elas são passadas para as pessoas.”
- d- “O professor precisa estar atualizado com os seus conhecimentos para poder esclarecer as dúvidas de seus alunos.”
- e- “O professor deve estar atualizado sobre os acontecimentos e assuntos abordados nos mesmos.”
- f- “Acredito que o professor deve estar sempre estudando e se atualizando, para que haja um bom desenvolvimento do seu trabalho!”
- g- “Conhecimento de assuntos gerais/ estar sempre atualizado.”
- h- “Ter o conhecimento e ter assistido aos programas para isso precisamos de programas produtivas em horários melhores.”
- i- “Informar o máximo possível.”

#### 4- Atenção à mídia

- a- “Estar sempre atento à mídia.”
- b- “Estar sempre atento aos assuntos diversos tratados nos programas que estes mais assistem.”
- c- “Seriiedade, clareza, aspectos positivos e negativos.”

#### 5- Instrumentalizar

- a- “Material da mídia, programas esportivos deveriam ser trabalhados em sala com a própria disciplina e presença de um profissional de Educação Física bem orientado.”
- b- “Material dirigido, organização de debates, elaboração de uma pesquisa envolvendo os alunos sobre o tema.”
- c- “Através de pesquisas, debates, internet, etc.”

#### 6- Orientação

- a- “Sempre orientar a dúvidas e acrescentar os programas de profissionais da especialidade.”

#### 7- Leitura e compreensão da prática

- a- “Leitura e compreensão de sua prática, discernimento para ‘peneirar’ o joio do trigo, nos programas televisivos”;
- b- “Apresentar mais esportes e não se dirigir apenas ao futebol.”

#### 8- Outros

- a- “Um programa específico da área.”

#### 9- Sem resposta

Total de 07 (sete) questionários;

## **CAPÍTULO 3**

### **3.1 Discussão dos resultados**

A pesquisa descrita no Capítulo anterior tinha como objetivo principal verificar como se dão as influências da mídia televisiva na prática educativa do professor de Educação Física nas escolas. Ou seja, a intenção não era verificar se a influência ocorria, nem mesmo quais seriam elas, posto que essas são as prerrogativas do trabalho, mas sim, através de uma ótica sociológica, verificar, a partir de dados coletados em questionário, como se dão os processos dessa influência.

Porém, este pressuposto não deixou de ser importante e pôde ser confirmado a partir das respostas, pois nelas, 100% dos professores que participaram da pesquisa, responderam que percebem que a influência ocorre. Todos eles acreditam que a mídia televisiva possa influenciar as pessoas, não excluindo nem mesmo os próprios professores, já que a pergunta era “a mídia televisiva pode influenciar as pessoas?”

Neste sentido, ficou demonstrado de início que a literatura apresentada no Capítulo 1, incluindo os autores que se referenciam às influências positivas da mídia, tornou-se o ponto de referência que subsidiou, deu respaldo e que possibilitou convergência às respostas dos professores da pesquisa, criando assim, oportunidade para a análise que se dá neste momento.

O fato dos professores acreditarem na possibilidade da mídia influenciar as pessoas, nos remete a uma segunda questão que se encontra necessariamente implícita à primeira: “Qual a qualidade dessa influência?” E partindo de um pressuposto calcado no senso comum, a espera natural pelas respostas era de que a maioria dos professores indicaria que a influência da mídia se dá de forma negativa. O que não se confirmou de forma tão explícita, pois a maioria das respostas (62%) mostrou que os professores verificam que a mídia pode influenciar tanto de forma

negativa, como de forma positiva, como notaram os autores Tomás Alea (1984) e Heloísa Penteado (1991), citados por Mauro Betti (1998, p. 39). Porém, confirmou-se que a influência da mídia é mais notável em relação aos aspectos negativos, já que dos 50 professores questionados, 42 deles, ou seja 84%, assinalou o item dos aspectos “negativos”.

Aprofundando mais um pouco, no que se refere à influência da mídia no âmbito escolar, perguntamos aos professores se percebiam a influência da mídia nos seus alunos e alunas, e novamente se confirmou o que os autores ditos “apocalípticos” já haviam notado, pois conforme 98% dos professores, a mídia influencia os alunos e alunas. Ou seja, apenas 1 dos 50 professores não verifica, nos seus alunos e alunas, a influência da mídia, o que é notável. No entanto, perceberemos ao longo deste capítulo que o conhecimento demonstrado pelos professores se aproxima muito do senso comum devido à quantidade de leitura específica no que tange a mídia, mas é importante entender que os professores percebem que a mídia televisiva influencia seus alunos e alunas.

Nesta mesma linha de perguntas, se fazia necessário identificar se esta influência era percebida de forma positiva ou negativa nos alunos e alunas. Relembrando “Os Teledependentes” (1983) dos autores Eurasquin, Matilla e Vasquez, citados por Betti (1998, p. 38) notamos que as crianças sofrem, principalmente, as influências negativas da mídia televisiva, pois são colocadas desde cedo frente ao televisor, se tornando assim, dependentes de um certo tipo de discurso, formando uma personalidade e construindo uma ideologia que se impõem de maneira consumista, diminuindo os laços familiares e sua própria criatividade, pois a televisão não incita a criação nem o ‘fazer’, somente o assistir. Então, percebemos que os professores concordam com a teoria de que a forma como a televisão exhibe seus programas, faz com que as crianças diminuam seu interesse por outras atividades e se limitem a assistir à televisão deixando de lado as brincadeiras, os jogos, os esportes, os colegas, etc., pois segundo eles, a influência nos seus alunos se dá de forma negativa, conforme 76% das respostas. De acordo com os

mesmo autores, as influências negativas da televisão se dão também pela imposição de uma cultura consumista, observada atentamente por Bourdieu; pela inculcação de valores ideológicos que negam o espaço do brinquedo e da criatividade, que segundo Betti (1998) são importantíssimos para o desenvolvimento maturacional da criança; pela diminuição da autonomia das crianças frente à construção de seu caráter e personalidade, observado por Adorno (1985), e que, principalmente, interferem incisivamente na constituição de seu capital cultural.

Até este momento há confirmação, convergência e coerência entre a teoria apresentada e as respostas dos professores. Eles confirmam a influência da mídia televisiva e lhe percebem, mais significativamente, os aspectos negativos.

Perguntamos, também, como se mostra a qualidade dos programas esportivos e dos locutores esportivos da televisão brasileira, pois esses são objetos mais próximos da nossa pesquisa, e apenas 12 professores (24%) consideram os programas esportivos ‘bons’, enquanto, apenas 14 professores (28%) consideram os locutores esportivos ‘bons’. Dessa informação, podemos entender de forma clara que, pelo menos na opinião dos professores, não há nível de excelência na programação esportiva e nem nos locutores esportivos da TV brasileira. A maioria dos professores (54%) descrevem os programas esportivos como regulares, e se somarmos a esses, os outros 11 professores, teremos um total de 76% de respostas que indicam que a qualidade dos programas tem nível ‘regular, fraco e ruim’. E esta informação procede também para os locutores que, para os professores da pesquisa, tem nível ‘regular’ (44%), somando 72% junto às respostas ‘fraco e ruim’.

Neste sentido, é imprescindível que notemos as relações que se estabelecem entre as análises destes dados e a teoria proposta. Levando em conta que a influência da mídia televisiva ocorre, que seus aspectos ‘negativos’ sobressaem aos ‘positivos’, que nas crianças estas influências se dão de forma mais explícita e danosa, de acordo com os autores citados anteriormente (*Idem*), que os professores percebem estas influências em seus alunos e, principalmente, que os professores confirmam a questão da qualidade ‘regular’ da programação/locução esportiva da televisão

brasileira, mostra-se um contexto em que tanto as crianças, quanto os professores participam, como agentes sociais, de redes de relações – como diz Bourdieu – compostas por interesses que muitas vezes não se mostram explicitamente. O fato de que os meios de comunicação de massa são permeados por relações econômicas muito fortes, também é notado pelos professores, pois 88% deles acreditam que a mídia televisiva influencie no consumo de bens e serviços. Entretanto, o dado que nos chama mais atenção nesta questão, é que 60 % dos professores verificam que a influência da mídia se dá também na escolha de práticas esportivas e de lazer.

Este é um dado importante a ser explorado, pois conforme os professores, é possível que seus alunos estejam sendo influenciados pela mídia televisiva quando estes escolhem quais as atividades corporais ou esportes que farão parte de seu dia-a-dia. O que, em parte, pode confirmar nossa hipótese, pois os alunos e alunas acabam formando seus gostos, a partir de uma influência forte como a da mídia televisiva, e que conseqüentemente, transferem para as aulas de Educação Física seus desejos e anseios em praticar determinadas atividades corporais e esportes.

Se pensarmos que nas escolas, algumas práticas corporais detêm superioridade, no que concerne à sua utilização por parte do professor de Educação Física como conteúdo pedagógico, poderemos considerar que muitas vezes, se é que podemos dizer assim, as aulas de Educação Física limitam-se basicamente aos esportes, e mais especificamente, aos coletivos. Essa prerrogativa pode ser fortificada conforme pesquisa da Revista Placar, citada pelo professor Wanderley Marchi Junior (2000, p. 27), em que há a constatação de que os esportes mais praticados no Brasil são, respectivamente, o futebol e o voleibol. De acordo com os professores, essa informação procede e toma força, pois, como mostram os dados, 84% dos professores utilizam em suas aulas, prioritariamente, as atividades de caráter coletivo. E somando-se os outros 12% que utilizam tanto atividades coletivas, quanto individuais, teremos 96% dos professores que recorrem às práticas coletivas.

Neste sentido, é possível relacionar este último dado, com o fato de que 86% dos professores se valem da iniciação esportiva como conteúdo em suas aulas, sendo notável, também, que 18% dos professores utilizem apenas a iniciação esportiva, enquanto atividades culturais, por exemplo a capoeira, sejam utilizadas prioritariamente, por apenas um professor. O que se repete com os jogos/brincadeiras e as atividades de expressão corporal/emocional/artística.

Fica evidenciado que os esportes coletivos continuam a fazer parte do cronograma pedagógico da disciplina de Educação Física nas escolas de forma muito mais consistente do que outras práticas corporais. Como resposta às questões sobre as atividades desenvolvidas, os professores deixaram claro que futebol e voleibol são sim, os esportes mais praticados no Brasil, conforme a pesquisa citada por Marchi Jr (2000), apontando 16% para cada modalidade, enquanto para o tênis, tênis de mesa, dança, atletismo, natação, ginástica, etc. não houve nenhuma resposta.

Este predomínio consubstancial, das atividades coletivas sobre as individuais (como, por exemplo, as lutas que foram respondidas por apenas 1 professor) pode ser entendido, de forma até evidente, pelo fato de que o professor, de certa forma, tem mais ‘facilidade’ em trabalhar com a turma, ou parte dela, envolvida numa mesma atividade que envolve apenas uma bola, num espaço determinado, com regras conhecidas, etc., como condizem os esportes coletivos. Não é o caso de dizer que as atividades individuais sejam mais difíceis de se trabalhar do que as coletivas, mas é neste ponto que se mostram quais as intenções deste trabalho: por que os esportes coletivos são privilegiados, em detrimento dos individuais, e especialmente das outras práticas como a dança e os jogos e brincadeiras que, como conteúdo pedagógico possuem atributos mais qualificados do que os esportes. Enquanto esses, se não forem muito bem trabalhados e direcionados pelo professor, podem incitar outras reações adversas ao esporte, pois como já dizia Adorno:



o esporte é ambíguo: por um lado ele pode ter o efeito contrário à barbárie e ao sadismo, por intermédio do *fair play*, do cavalheirismo e do respeito pelo mais fraco. Por outro lado, (...) ele pode promover a agressão, a brutalidade e o sadismo, principalmente no caso das pessoas que não estão submetidas ao esforço e à disciplina do esporte, mas que apenas assistem (ADORNO, 1995, *apud* BASSANI & VAZ 2003, p. 18)

Vale ressaltar que Adorno se refere poucas vezes ao esporte como possibilidade educativa, mas na sua maior parte, a crítica é mais profunda devido aos fatores limitantes que implicam o esporte e suas subjetividades. Levando em conta, também, que com certo esforço, podemos visualizar nas palavras de Adorno, que muitas vezes a problemática se transfere para quem assiste. E aí colocamos a questão que pode envolver, também, quem assiste os esportes pela televisão. Se pensarmos que essa, e seus mecanismos, possibilitam um entendimento ampliado, à exagerado, em vários assuntos, por exemplo, a violência, podemos perceber que muitas vezes os esportes, mas principalmente, a telespetacularização dos esportes têm conseqüências adversas às iniciais do esporte propriamente dito.

Nesta análise, não se tem como objetivo a discussão oferecida a cima, mas a intenção de verificar como o professor lida com a influência da mídia televisiva na sua prática educacional. Se se configuram em seu rol de conteúdos pedagógicos os esportes, os professores devem ter em mente que fatores contrários a uma educação pautada, por exemplo na não-violência e na formação da cidadania, podem se transfigurar de forma perigosa.

Ao lembrarmos que as teorias sobre os meios de comunicação de massa confirmam e permitem dizer que, como estruturas sociais detentoras de poder, condicionam gostos, elaboram um imaginário social padronizado, diminuem a autoconsciência dos indivíduos, fascina o interesse das pessoas mexendo com o “inconsciente psíquico, recalques, desejos, fantasias” das pessoas (BETTI, 1998, p. 37) tornando-as como diz Adorno (1971, 1985) incapazes de fazer julgamentos por si só e de decidir autonomamente, é possível que estas influências possam dar subsídios para reflexão do fenômeno da telespetacularização dos esportes e suas

incidências na escola. Neste sentido, há confirmação dos professores pesquisados nos itens relacionados abaixo:

- 1º lugar, a influência negativa da mídia televisiva em seus alunos;
- 2º lugar, a questão da utilização prioritária dos esportes coletivos (principalmente o futebol e o voleibol) em suas aulas;
- em 3º lugar, a qualidade ‘regular’ dos programas e locutores esportivos; não há nível de excelência;
- em 4º lugar, a influência na escolha de práticas esportivas e de lazer;

Esses dados permitem pensarmos que da mesma forma como os produtos da Indústria Cultural, como músicas e roupas de ‘moda’, filmes de temporada, livros que viram *best sellers* do dia para noite, etc., e que são consumidos avidamente pelas pessoas, também os esportes passam por este processo e se tornam também intervenientes que influenciam as pessoas. Queremos chegar ao ponto em que possamos dizer que por todos os motivos apresentados no primeiro Capítulo, mas principalmente nos itens 1.2 e 1.3, a mídia televisiva pode interferir no momento em que o professor de Educação Física determina quais as atividades que trabalhará em suas aulas. Se isso não ocorre de uma forma consciente como, nas rádios quando os programadores selecionam as músicas que os ouvintes ‘desejam’ ou aquelas que os patrocinadores ‘indicam’, esse processo de escolha do conteúdo pedagógico, pode ser influenciado pelo *sleeper effect*, ou efeito latente em que a informação, no caso, a informação esportiva, mas principalmente, a forma telespetacularizada como o esporte é mostrado pela televisão, se torna um fator que pode influenciar significativamente a escolha do professor de Educação Física, pois como visto anteriormente, com o tempo a mensagem vai se tornando mais consciente quanto maior for o tempo de exposição à mesma.

Seguindo esta linha de raciocínio, é importante notar, porém, a evidência é muito clara quando nos referimos à quantidade de imagens televisivas expostas diariamente sobre o esporte.

Se, notadamente, os esportes radicais com o passar do tempo ganham força na mídia e sua exibição aumenta, seja com notícias curtas, seja com reportagens mais elaboradas, chega a ser redundante falarmos sobre a hegemonia do futebol na televisão brasileira. Domingo à noite, por exemplo, quem não admite mais ver futebol é forçado a dormir mais cedo. A diversidade de programas esportivos se contrapõem com a homogeneidade do conteúdo, mas principalmente com a homogeneidade da forma com que são exibidos os programas. Bourdieu (1997) e Martin-Barbero (1998) já comentavam sobre as características da homogeneização dos programas televisivos que se assemelham sejam entre as novelas e os seriados, os programas de auditórios como Gugu, Faustão, Raul Gil, Ratinho, entre outros que também nada tem a contribuir com a intelectualidade das pessoas como Adriane Galisteu, Luciana Gimenes, Hebe Camargo, etc., e principalmente, os programas esportivos como Mesa Redonda, Camisa 12, Globo Esporte, Tribuna do Esporte, etc., em que reina a falação esportiva e a falação da falação esportiva. Poderíamos listar vários programas esportivos que mostram os esportes de uma forma muito semelhante, ou exceções como o Cartão Verde, da rede Cultura, mas importa mais, no momento, dizer que a maioria desses programas impõem uma imensa quantidade de informações sobre o futebol e pouquíssimo espaço para outros esportes. De acordo com a estruturação da demanda e da oferta – conforme Bourdieu - são oferecidas reportagens sobre determinados esportes, porém, excetuando o voleibol, nada que se compare ao futebol. Uma característica importante da mídia televisiva é a busca da audiência sem muitos escrúpulos ou apegos. Se, mostrar um atleta vitorioso, como o Gustavo Kuerten (Guga) é rentável para as redes de televisão, mesmo que não seja um esporte de “tradição”, então, valerá a pena.

Vê-se dessa forma, que além da homogeneização da programação esportiva da televisão brasileira, existe uma oscilação na ‘pequena parte’ que resta aos outros

esportes, já que a hegemonia do futebol na televisão brasileira parece ser insubstituível.

Bourdieu nos indica um caminho para visualizarmos neste contexto *os fundamentos ocultos de dominação* os quais poderiam ser, aqui elucidados em comparação ao que o autor fez no sistema de ensino francês. No livro “A Reprodução” (1982) o autor descreveu como a sociedade é mantida por leis que não permitem muitas mudanças em sua estrutura, mas que, de forma contundente, age no sentido de reproduzir as relações objetivas dos agentes e das instituições, as posições relativas que detém poder, as leis e as ordens simbólicas existentes. Para o autor, a educação dada nas escolas, que ele chama de *Ação Pedagógica*, não pode ser encarada como simples transmissão de conhecimento, pois são também transmitidos, e principalmente, inculcados, valores de uma sociedade desigual e sentidos que mantêm os agentes sociais em suas posições iniciais, promovendo assim, uma inércia social que não beneficia quem não se encontra numa posição de “dominante” ou “estabelecido”, como diria Norbert Elias.

Se, para Bourdieu, a ação pedagógica deve ser entendida como uma violência simbólica, é possível que também a ação do professor de Educação Física se transfigure em tal violência. Notamos que, principalmente, quando o professor se torna influenciável por intervenientes como a mídia televisiva, tal como ela se mostra, não só a violência simbólica se consolida, como se instauram os *fundamentos ocultos de dominação*. Dito de outra forma, a constituição do caráter, a formação da personalidade, e principalmente o desenvolvimento intelectual, físico e educacional das crianças são afetados pela ação do professor. No caso do professor de Educação Física, os *fundamentos ocultos de dominação* poderiam ser revelados ao serem descritos os ‘porquês’: das aulas de Educação Física serem permanentemente mantidas sob a hegemonia dos esportes coletivos que mais aparecem na mídia televisiva, notadamente o futebol e o voleibol, diminuindo consideravelmente as possibilidades de um desenvolvimento maturacional global dos alunos e alunas; ao serem desvelados fatores como a formação dos gostos,

inclusive os gostos esportivos, que a televisão se encarrega competentemente; ao serem elucidados que a homogeneização das aulas pode ser reflexo da homogeneização da programação esportiva, pois “coincidentemente” as aulas tendem a se igualar, guardadas as devidas proporções, ao conteúdo esportivo telespetacularizado.

Estes *fundamentos ocultos de dominação* podem também ser evidenciados a partir da forma como o professor de Educação Física utiliza seu capital cultural.

Evidentemente, um trabalho monográfico como este, não tem pretensões nem gabarito para destrinchar as questões referentes à utilização do capital cultural do professor, porém, será necessário que comentemos algumas das respostas dos professores, para que tenhamos subsídios empíricos para relacionar os conceitos de capital cultural e as respostas fornecidas por eles, abertamente, na última questão.

Porém, antes de fazermos esses comentários, alguns outros dados são importantes para que depois possamos ler algumas das respostas dos professores. São eles: i) 100% dos professores vêem importância no sentido de dialogarem com seus alunos sobre alguns aspectos da mídia televisiva; ii) 92% deles conversam com seus alunos e permitem abertura para diálogos; e iii) 60% deles não têm leituras específicas, 30% têm mas não se lembra, e apenas 10%, ou seja 5 professores têm leituras e especificam quais.

Num primeiro momento, notamos que, dos 5 professores que responderam ter leituras específicas, um deles se referiu a leituras realizadas em disciplinas na Universidade Federal do Paraná como, por exemplo, “Diagnose da Realidade Contemporânea”, disciplina já extinta e substituída pela de “Aspectos Sociológicos da Educação Física”; outro professor citou leitura em “artigos em revistas que tratam da influência da mídia na escolha dos esportes”, mas não citou autores. As outras três respostas citam autores que não se referenciam especificamente à mídia, como Ademir Gebara que fala com superficialidade no assunto, ele se dedica mesma às questões históricas do esporte moderno, Nuno Cobra, Melo Neto e curiosamente um dos professores cita a revista Caros Amigos, claramente uma revista que se torna

exceção no mundo das revistas semanais/mensais, devido ao conteúdo explicitamente antineoliberalismo. Se levarmos em conta que a pergunta buscava saber quais as leituras específicas (entendendo as literaturas da Comunicação Social, Jornalismo, e mais especificamente ainda, as que se relacionam com o esporte, como Betti, Pires, Marchi Junior, entre outros) apenas um dos professores indicou resposta, porém, muito vaga ao dizer que foram leituras realizadas em certa disciplina, mas que podem ser as citadas anteriormente. Ou seja, mesmo os que responderam que têm leituras, pode-se dizer, que são frágeis, pois não demonstram a solidez necessária para um educador. Neste ponto, os conceitos de capital cultural podem ser atribuídos, pois se foram feitas leituras reflexivas nestes dados, fica claro que: ou não houve apreensão do conhecimento, ou não foram leituras contundentes. De maneira que se o capital cultural está ligado de forma intrínseca ao *habitus* de cada um de nós, este também não teve sua estrutura modificada; sendo assim dificilmente, acreditar-se-ia numa elaboração de um plano de aula consciente de tais interferências/influências. O *habitus* não se modifica totalmente em pouco tempo, ele se estrutura aos poucos para então, passar a ser o agente estruturador, ou seja, se o professor realizou leituras e estas não foram suficientes para estruturar tal esquema gerador de ações, é possível que apenas algumas idéias tenham se tornado parte do *habitus* do professor, possibilitando, no futuro, novas incursões nas leituras referidas, mas que ainda não foram responsáveis por mudanças significativas. Assim, é necessário dar tempo para que as ações se modifiquem também.

Nesta esteira de raciocínio, nos deparamos com outro dado que complementar essa idéia: 66% dos professores responderam que “conhecimento” é o elemento mais importante para o professor lidar e gerenciar as influências da mídia televisiva nas aulas de Educação Física. “Conhecimento” foi associado a: “leitura”, “visão crítica” e “atualização”. Para os 33 professores, conhecimento é o fator que possibilita o avanço no sentido de observar melhor as influências da mídia televisiva. Para um deles:

Deveria ocorrer um maior intercâmbio entre os professores de Educação Física e os jornalistas (redatores) para troca de informações e conhecimento. Temos o costume de nos considerar os dominadores do assunto perdendo assim a oportunidade de troca e aceitar novas idéias.

Fica claro que este professor pensa como muitos outros que vêm na interdisciplinaridade uma possibilidade de avanço. Ou como diria Pierre Bourdieu, para se falar de outros campos é necessário conhecê-los, a fim de formar um *habitus* condizente e que permita a entrada no campo, é necessário conhecer a história do campo. Outros três professores deram contribuições importantes: levaram em conta a criticidade: “Para o professor poder esclarecer algumas das questões, ele mesmo deve começar a ser mais crítico, fazendo com que a mídia interfira menos em sua própria vida.”

Outro professor, além da criticidade elaborada em forma de debates, já traz o conceito de capital cultural implícito à sua fala: “O principal elemento, acredito ser o conhecimento e a cultura geral que o professor deve adquirir ao longo do tempo para poder promover com seus alunos, momentos de debates.” Outro, ainda, diz que o importante é ter “Conhecimento e visão crítica de todas as reportagens exibidas pela mídia que envolvam as prática corporais.” Além desses, há professores que vêm na atualização, em conjunto com o conhecimento, os elementos fundamentais: “O professor deve estar atualizado tanto nas questões esportivas e/ou culturais de movimento para poder discutir e interagir com seus alunos.” E outro, de forma sucinta, diz: “Atualização contínua.”

Faz-se necessário notarmos que, de certa forma, há uma contradição nas falas dos professores da pesquisa, pois mais da metade deles (66%) indica o conhecimento como possibilidade de gerenciar as dificuldades impostas pela mídia televisiva no tocante às aulas de Educação Física, porém, nem ao menos os 5 professores que tem leituras, pode-se dizer, estão preparados, ou melhor, não

possuem capital cultural suficientemente adequado ou incorporado para lidar com tais influências.

E se pensarmos nos outros professores que leram mas não se lembram e nos que não leram ou “desconhecem” como disseram dois deles, perceberemos que, no que concerne aos mecanismos de influência da mídia, a possibilidade de que sejam influenciados é muito mais ampla do que os que conhecem.

Um dado que converge junto aos professores é que, sendo o conhecimento, o elemento de maior importância, podemos supor, conforme as respostas, que os professores buscam informações na televisão, já que 94% deles assistem noticiários (e em, praticamente todos, os esportes aparecem), 72% deles assistem documentários e filmes, 44% novelas e seriados, e programas de entretenimento, 40% dos professores. E notadamente, apenas 10% dos professores disseram ter leitura sobre o assunto.

Podemos refletir um pouco, a partir desses dados, sobre o que diz a teoria a respeito da qualidade das informações. De acordo com Bourdieu (1997), a televisão está comprometida economicamente com o mecanismo da Indústria Cultural elucidado por Adorno (1985). O esforço das redes de televisão se dá para a manutenção da audiência e a garantia de patrocinadores. Sem que seja levada em consideração a qualidade das informações, os programas tendem a se tornar mecanismos de venda de qualquer tipo de produto ou serviço. A necessidade das televisões em lucrar é tão grande, que hoje em dia não se faz necessário ser um grande artista ou uma pessoa muito talentosa para ter o seu programa, basta ter uma quantia razoável de dinheiro para o investimento que as televisões possibilitam o surgimento de novos programas, novos astros, etc. ou ainda, ser um ‘grande vendedor’, com discursos grandiloquentes, excelente oralidade, etc.

E toda a qualidade da informação fornecida pela televisão é absorvida pela audiência de forma, muitas vezes, simplórias como as falas midiáticas, que são repetidas infinitamente por personagens pitorescos e caricatos até que os telespectadores não consigam não repetir, também infinitamente, acabando por



incorporar suas influências. Como ocorrem também com as músicas que se tornam conhecidas por serem implacavelmente tocadas nas novelas, nos programas de auditório, mas também nas rádios, que também fazem parte da Indústria Cultural.

Podemos pensar que ocorram determinadas influências na atuação dos professores de Educação Física. Na compra, pois, de um CD ou livro, ao assistir um filme no cinema, ao vestirmos uma roupa, nos alimentarmos, buscarmos uma profissão e até mesmo ao colocarmos nossos filhos em alguma escola, muito provavelmente estaremos sendo coagidos por influências consumistas fortificadas pela televisão.

Neste sentido, um autor que vem possibilitando o caminho para refletirmos sobre a mídia televisiva até aqui, nos ajuda a fechar este Capítulo. Mauro Betti (1998, 2003), permite que entendamos que não há espaço para confrontarmos a mídia no sentido de ‘fazê-la melhorar sua forma, conteúdo e qualidade’. Não há sentido para este tipo de batalha. Nada que possamos fazer... somente neste sentido, pois como o autor não se deixa rotular como ‘apocalíptico’, vê na Educação para as Mídias uma possibilidade de tornar os alunos e alunas cidadãos preparados para lidar com uma mídia cada vez mais agressiva, comercialmente falando, e cada vez mais espetacularizada.

O autor cita Ferrés (1996) que propõem a seguinte questão: “se a escola não ensina a assistir a televisão, para que mundo está educando?” (*Apud* BETTI, 2003, p. 94) Sendo assim, pensamos que a escola tem funções, porém, como muitas outras estruturas sociais e instituições, não conseguem acompanhar o ritmo de evolução (ou seria involução?) da sociedade moderna. Babin e Kouloumdjian (1989, *apud* BETTI, 2003, p. 95) reiteram que a “cultura jovem é cada vez mais uma ‘cultura audiovisual’, que vem modelando nas novas gerações outros comportamentos intelectuais e afetivos, novos modos de ver e compreender o mundo.” Nos mostram que não podemos cruzar os braços ou ir contra a barbárie imposta pela televisão. Como educadores deveremos nos especializar em utilizar as mídias conforme seu potencial, mas antes disso, aprender a ensinar nossos alunos e alunas como lidar

com os efeitos de uma televisão que incita o consumo e impõem valores equivocados, etc.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos faz tomar interesse pela questão da influência no professor de Educação Física, é que o esporte na televisão chama muito a atenção das pessoas para um tipo de lazer que se torna consumível individualmente, como diz o professor Giovani Pires (1997) quando na realidade o esporte moderno nasce para por o ser humano em movimento, em contato com o outro nem que seja numa briga, como no boxe do século XIX. Mas, esta forma como a televisão ‘telespetaculariza’ os esportes, torna-os passíveis de um consumo nada prático. As consequências imagináveis para um adulto são o sedentarismo, isolamento (já que, como dito no item 1.3, ver televisão é um ato realizado individualmente), a alienação e um incentivo ao consumo desordenado e muitas vezes desnecessário. Para uma criança pudemos constatar a gama variada de desastrosas consequências que vão desde o afastamento da família até à dificuldade em se desvencilhar do discurso televisivo.

Como, então, terminar um trabalho que levou realmente quase um ano para ser concluído, pois os intervenientes, inclusive os midiáticos, eram muitos? Como terminar um trabalho que se propôs a discutir um objeto de estudo (a Televisão) composto por tantos detalhes, tantas variáveis e tantas oscilações? Pode até ser redundante, e também não é uma conclusão inédita, mas evidentemente não há como concluir este trabalho, senão apenas, com considerações finais, que de certa forma, acabam por resumir as idéias apresentadas e discutidas.

Percebemos que as interpenetrações que envolvem a Educação, mas principalmente a Educação Física, podem ser constatadas a partir de uma análise sociológica dos acontecimentos. Se as estruturas sociais como o sistema de ensino, o sistema econômico, a mercantilização e telespetacularização dos esportes, são interdependentes, influenciando-se mutuamente, torna-se necessário verificar que, além desse movimento dialético de interferência, são influenciados também os agentes sociais que fazem parte desse processo. Professores e professoras, alunos e alunas, famílias, etc., participam de um movimento em que todos estão, direta ou

indiretamente, ligados, tornando-os também interdependentes. E dessa forma, mais e mais permeados pelas vertentes de uma sociedade em movimento contínuo de evolução, em que pesa cada vez mais a informação. Fundamentalmente, a informação veiculada pela televisão. A forma e o conteúdo televisivo se confundem e contradizem com suas funções sociais, enquanto uma imensa quantidade de pessoas assiste aos programas televisivos sendo influenciadas por ideologias que muitas vezes não conhecem, por falta de oportunidade de obter informações sobre seus efeitos. Não se trata de uma massa passiva, inconsciente e manipulável, mas de quantidade e qualidade de informações. Não se trata de um ‘big boss’, na pessoa de um diretor ou jornalista, mas de um sistema estruturado em que reina a busca desvairada pelo lucro a qualquer preço, em que pesa o “patrocínio” e suas exigências. Trata-se de um sistema desigual, quase desumano. Em que a Educação perde seus recursos concomitantemente, pois agentes sociais, em busca de algum capital específico, seja social ou financeiro, se aproveitam de falhas no sistema e burlam regras para com isso lucrar.

O pensamento é individual, enquanto a miséria social é coletiva. A televisão, muitas vezes é culpada por tantos equívocos, mas uma análise mais detalhada percebe que sua função é a de ‘inocente útil’. Os sistemas de envio de imagens das televisões mundiais se moldam, constantemente, para se adequarem cada vez mais ao mecanismo do sistema capitalista. Os *Fundamentos Ocultos de Dominação* transformam-se em pequenas ações que com o passar do tempo tornam-se “normais”. Passam a ser consideradas leis imanentes aos campos, enquanto os que os enxergam, muitas vezes passam a ser considerados como exagerados ou “apocalípticos”. Estas estruturas que permitem que os *Fundamentos Ocultos de Dominação* se instalem de forma gradativa (ou seria ‘degradativa’?), consolidam suas raízes de forma consistente, pois a sua característica de interdependência torna possível o auxílio de outras instituições, dentre elas a mídia, a Educação e os esportes, que reforçam os critérios de entrada nos campos, as leis pré-existentes, a hierarquia dos agentes sociais, etc.

É possível pensar que a televisão e os programas esportivos incitam no professor de Educação Física a elaboração de aulas apenas com os esportes que mais evidencia em seus programas, sendo que estas influências não podem ser concretamente afirmadas de forma generalizada. No entanto, é passível de entendimento e concordância que a mídia televisiva, com todas as suas características técnicas, formais e funcionais, também influenciem em muitos outros campos, como o consumo e as ações dos agentes sociais.

Sendo assim, pelo menos por comparação, podemos pensar que, se sua influência não é demasiadamente forte para chegarmos à conclusões generalizantes (e este não é o objetivo), entretanto, há a possibilidade de relacionarmos as estruturas funcionais da televisão, o capital cultural dos professores, o desempenho dos alunos e alunas e a paixão pelos esportes que cotidianamente fazem parte de nossas vidas.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Televisão, consciência e indústria cultural. In: COHN, Gabriel (org) **Comunicação e Indústria Cultural**. São Paulo, SP: Nacional/ EDUSP, 1971.

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, RJ, Jorge Zahar, 1985.

ALEA, Tomás G. **Dialética do Espectador**. São Paulo, SP: Summus, 1984.

ANTONIACOMI, A. **O papel da universidade na formação do professor de Educação Física Escolar**. Monografia de conclusão do curso de educação física, na Universidade Federal do Paraná, orientada pelo professor Marcus Aurélio Taborda. 1996.

BASSANI, Jaison. J.; VAZ, Alexandre Fernandez. Comentários sobre a educação do corpo nos 'textos pedagógicos' de Theodor W. Adorno. In: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. Volume 21, n. 1 – Jan/Jun. de 2003. Florianópolis – Santa Catarina. 2003.

BABIN, Pierre; KOULOUMDJIAN, Marie-France. **Os Novos Modos de Compreender: A Geração do Audiovisual e do Computador**. São Paulo, SP: Paulinas, 1989.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação?** Campinas, Autores Associados, 2001.

BELBENOIT, Georges. **O Desporto na Escola**. Lisboa: Estampa, 1976.

BETTI, Mauro. **A Janela de Vidro: Esporte, Televisão e Educação Física**. Campinas: Papirus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Esporte Telespetáculo e Mídias: implicações para a qualidade da vida**, 2000.

\_\_\_\_\_. Imagem e Ação: A Televisão e a Educação Física Escolar. In: \_\_\_\_\_ BETTI, Mauro. (Org) **Educação Física e Mídias: Novos Olhares, Outras Práticas**. São Paulo, SP: Editora HUCITEC, 2003.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de Pierre Bourdieu**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, RJ, 2ª Edição, Francisco Alves editora, 1982.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. O Capital social – Notas Provisórias. In: \_\_\_\_\_ NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de Educação**. Petrópolis, RJ. Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Coisas Ditas**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1990.

\_\_\_\_\_. **Sobre a Televisão**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. Como é possível ser esportivo? In: \_\_\_\_\_ **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

\_\_\_\_\_. A cultura está em perigo. In: \_\_\_\_\_ **Contrafogos 2: por um movimento social europeu**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar Editora, 2001.

BUSCOMBE, E. Cultural and Televisual codes in two title sequences. In: BUSCOMBE, E. (org) **Football on Television**. Londres: British Film Institute. 1975.

CALAZANS, Flávio. **Propaganda subliminar multimídia**. São Paulo: Summus, 1992.

CAREY, J. The Ambiguity of Police Research. In: **Journal of Communication**, 28, pp. 114-9, 1978.

CATANI, Afrânio Mendes. Pierre Bourdieu e a formulação de uma teoria social que procura revelar os fundamentos ocultos de dominação. In: \_\_\_\_\_ BRUHNS, Heloisa Turini. & GUTIERREZ, G. L. (org). **O Corpo e o Lúdico**. Campinas, Autores Associados, 2000.

COELHO, Teixeira J. **O que é Indústria Cultural**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

COMSTOCK, G.; CHAFFEE, S.; KATZMAN, N.; McCOMBS, M.; ROBERTS, R. **Television and Human Behavior**. Columbia University Press, New York, 1978

DE FLUER, Melvin. **Theories of Mass Communication**. McKay, New York, 2ª ed. 1970.

ECO, Umberto. **Viagem na Irrealidade Cotidiana**. Rio de Janeiro, RJ, Nova Fronteira, 1984.

\_\_\_\_\_. **Apocalípticos e Integrados**. São Paulo, SP: Perspectiva, 1970.

ELIAS, Norbert. **Introdução à Sociologia**. São Paulo, Martin Fontes, 1980.

\_\_\_\_\_. **Os Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro, RJ, Jorge Zahar, 1997.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A Busca da Excitação**. Lisboa, Difel, 1992.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, J. **Os Estabelecidos e os Outsider**. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar editores, 1999.

ESPORTE é a alma do negócio. **Placar**, São Paulo, SP, n.795, 16 ago. 1985.

EURASQUIN, M. Alfonso; MATILLA, Luis; VASQUEZ, Miguel. **Os Teledependentes**. São Paulo, SP: Summus. Novas buscas em educação, 14. 1983.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1996.

HOVLAND, C.; LUMSDAINE, A.; SHEFFIELD, F. The Effect of Presenting 'One Side' versus 'Both Side' in Changing Opinions on a Controversial Subjective". In: **Experiments on Mass Communication**. Princeton University Press, Princeton (reimpresso em Schramm-Robert (eds.), 1972.

HESLING, Willem. The Pictorial representation of sports. **International Review for the Sociology of Sports**. V. 21, n. 2, pp. 173-193. 1986.

KATZ, E.; GUREVITCH, M.; HAAS, H. On the Use of Mass Media for Important Things. In: **American Sociological Review**. 38, pp. 164-81, 1973.

KLAPPER, J. T. **The Effects of Mass Communications**. Free Press, New York, 1960.



LASSWELL, H. D. **Politics: Who gets What, When, How**. McGraw-Hill, New York, 1936.

\_\_\_\_\_. **The Structure and Function of Communication in Society**. IN: Bryson, L. (ed.) **The Communication of Ideas**. Duell, Sloane and Pearce, New York, 1948.

LAZARSFELD, P.; BERELSON, B.; GAUDET, H. **The People's Choice. How the Voter Makes Up his Mind in a Presidential Campaign**. Columbia University Press, New York, 2ª ed. 1944

LAZARSFELD, P.; MERTON, R. Mass communication, Popular Taste and Organized Social Action. In: BRYSON, L. (ed.) **The Communication of Ideas**. Harper, New York, pp. 95-118, 1948.

LUND, F. H. The Psychology of Belief.IV. The Law of Primacy in Persuasion. In: **Journal of Abnormal and Social Psychology**, vol. 20, pp. 183-91, 1925.

MARCHI JUNIOR, Wanderley. **“Sacando” o Voleibol: do amadorismo à espetacularização da modalidade no Brasil (1970-2000)**. Tese de Doutorado. (Universidade Estadual de Campinas), Campinas, 2001a.

\_\_\_\_\_. Possibilidades de aproximações teóricas entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu para a leitura da história dos esportes. In:\_\_\_\_\_ **VI Simpósio Internacional Processo Civilizador: História, Educação e Cultura**. Coletânea, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp – Assis, 2001b.

MARCONDES FILHO, Ciro. **Televisão: A Vida pelo Vídeo**. São Paulo, SP: Moderna, 1988.

MARTIN-BARBERO, Jesus. **Dos Meios às Mediações**

MARTIN-BARBERO, Jesus. **De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía**, 5ª ed., Barcelona: Gustavo Gili, 1998.

\_\_\_\_\_. Entrevista para o **Programa RODA VIVA**, da TV Cultura, exibida em 20 de fevereiro de 2003.

McLUHAN, Marshall. **Os Meios de Comunicação em Massa como Extensão do Homem**. Cultrix, 1993.

McPHERSON, Barry. CURTIS, James. E. e LOY, John W. **The Social Significance of Sports**. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 1989.

McQUAIL, D. **Communication**. Longman, London, 1975.

MICELI, Sérgio. A condição do trabalho intelectual (comentários). In: CATANI, Afrânio Mendes; MARTINEZ, Paulo Henrique (Orgs) **Sete Ensaios sobre o Collège de France**. São Paulo, SP: Cortez, 1999.

MIDWINTER, Eric. **Fair Game: Myth and Reality in Sport**. Londres: Allen and Unwin, 1986.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio Mendes. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**, 2ª edição. São Paulo, SP: Ática, 1994.

PENTEADO, Heloísa D. **Televisão e Escola: Conflito ou Cooperação?** São Paulo, SP: Cortez, 1991.

PIRES, Giovani De Lorenzi. Globalização, Cultura Esportiva e Educação Física. In: \_\_\_\_ **Motrivivência**. Dezembro, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação Física e o Discurso Midiático: uma Abordagem Crítico Emancipatória**, Ijuí: Editora Unijuí, 2002.

PRONI, Marcelo Weishaupt; LUCENA, Ricardo Figueiredo. (orgs.) **Esporte: História e Sociedade**. Campinas, SP: Autores associados, 2002.

**Revista SUPER INTERESSANTE**, Seção Super Novas. Quem foi? Edição 175, abril de 2002. São Paulo, SP: Editora Abril, 2002.

REZENDE, Antonio M. de. **Concepção Fenomenológica de Educação**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados. Polêmicas do nosso tempo, 38, 1990.

SILVA, E. L. **Metodologia de pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2000.

SILVA, Sônia A. I. **Valores em Educação: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa**. 2ª edição. Petrópolis: Vozes, 1988.

SILVA, Tomaz Tadeu. **O que Produz e o que Reproduz em Educação: Ensaios de Sociologia da Educação**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1992.

WOLF, Mauro. **Teorias da Comunicação**. Lisboa, Portugal: Editorial Presença, 1999.

\_\_\_\_\_. **Teorias das Comunicações de Massa**. São Paulo, SP: Martin Fontes, 2003.

WRIGHT, C. R. Functional Analysis and Mass Communication. In: **Public Opinion Quarterly**, 24, pp. 605-620 ( republicado em Dester-White (eds.) 1964, pp. 91-109).

WRIGHT MILLS, C. **Power, Politics and People**. Oxford University Press, New York, 1963.

## **ANEXOS**

## **ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SETOR DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PESQUISA DE CAMPO PARA MONOGRAFIA  
PESQUISADOR: ALEXANDRE DOMINGUES  
ORIENTADOR: PROF.º DR. WANDERLEY MARCHI JUNIOR

CARO PROFESSOR

Na condição de graduando em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná e com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental e Médio, gostaria de poder contar com seu apoio e colaboração para as questões que lanço no documento anexo.

As suas respostas serão de fundamental importância para que eu possa traçar um claro perfil do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas; objetivo principal de minha pesquisa:

**“A influência da mídia televisiva na prática educacional do professor de Educação Física”.**

Esclareço que a escolha de seu nome se deu por critérios aleatórios de amostragem. Desde já agradeço sua participação neste trabalho.

Atenciosamente  
Alexandre Domingues  
[sempredom@pop.com.br](mailto:sempredom@pop.com.br)

PARTE I – DO EDUCADOR

1) Foi formado por qual Universidade?

☐ UFPr ☐ UEL ☐ UEPG ☐ UEM ☐ Tuiuti ☐ PUC-Pr ☐  
☐ Unicenp ☐ Outra \_\_\_\_\_

2) Leciona há quanto tempo?

☐ menos de 1 ano ☐ de 1 a 3 anos ☐ de 3 a 5 anos ☐ de 5 a 10 anos ☐  
☐ mais de 10 anos

3) Atualmente, leciona em escola:

☐ Pública ☐ Particular

4) Em que cidade?

☐ Curitiba ☐ Região Metropolitana de CTBA ☐ Outra \_\_\_\_\_

## PARTE II – DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

1) Que tipo de atividades desenvolve com alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio?

☐ Jogos/ Brincadeiras ☐ Iniciação esportiva ☐ Expressão Corporal/  
 Emocional/ Artística ☐ Circense ☐ Cultural (capoeira, folclore, etc)

2) Há uma maior utilização de práticas esportivas coletivas ou individuais?

☐ Coletivas ☐ Individuais

2.1) Por ordem de maior utilização, enumere as atividades:

- Se forem individuais:

☐ Atletismo ☐ Natação ☐ Lutas ☐ GRD/ GO ☐ Tênis ☐ Tênis  
 de Mesa ☐ Outros (cite-os)

---

- Se forem coletivas:

☐ Futebol ☐ Basquetebol ☐ Voleibol ☐ Handebol ☐ Outros (cite-os)

---

### PARTE III – DA MÍDIA TELEVISIVA E O EDUCADOR

1) Assiste que tipos de programas na Televisão?

☐ Noticiários ☐ Novelas/ Seriados ☐ Documentários ☐ Filmes  
☐ de Entretenimento ☐ Infantis ☐ Outro \_\_\_\_\_

2) A mídia televisiva pode influenciar as pessoas?

☐ Sim ☐ Não

2.1) Se sim: de que forma?

☐ Consumo de bens/ serviço ☐ educando/ informando ☐ na escolha de candidatos políticos ☐ na escolha de práticas esportivas/ lazer ☐ na escolha de atividades culturais ☐ Outros \_\_\_\_\_

3) Há a identificação de aspectos positivos ou negativos na mídia televisiva?

☐ Positivos ☐ Negativos

4) Que avaliação poderia ser feita dos programas esportivos exibidos na televisão brasileira?

☐ Excelentes ☐ Bons ☐ Regulares ☐ Fracos ☐ Ruins

5) Que avaliação poderia ser feita dos locutores e apresentadores dos programas esportivos exibidos na televisão brasileira?

☐ Excelentes ☐ Bons ☐ Regulares ☐ Fracos ☐ Ruins

### PARTE IV – DA MÍDIA TELEVISIVA E O ALUNO

1) Percebe a influencia da mídia em seus alunos?

☐ Sim ☐ Não

1.1) Se sim, esta influência é: ☐ Positiva ☐ Negativa



- 2) Seus alunos vêm conversar sobre assuntos que estão sendo veiculados na mídia?      ☐ Sim   ☐ Não

PARTE V – DA MÍDIA TELEVISIVA E A PRÁTICA DO EDUCADOR

- 1) Considera importante a abordagem de temas que fazem parte da vida dos alunos, e que se relacionam de forma direta ou indireta com a Educação Física e os Esportes?      ☐ Sim   ☐ Não
- 2) Tem alguma leitura específica que fale da mídia, ou da mídia e suas relações na sociedade? Qual (ais) autor (es)?  
☐ Sim   ☐ Não \_\_\_\_\_
- 3) Quais seriam alguns dos elementos necessários para o Professor de Educação Física poder esclarecer dúvidas dos alunos, provenientes da mídia televisiva e seus programas que tratam dos Esportes e Práticas Corporais de uma maneira geral? \_\_\_\_\_

**CARO PROFESSOR**

Se houver interesse em saber os resultados da pesquisa, deixe seu e-mail que ao fim da mesma, entre Novembro e Dezembro de 2003, estarei enviando a todos os participantes que solicitarem.

E-mail: \_\_\_\_\_

MUITO OBRIGADO

Alexandre Domingues

[sempredom@pop.com.br](mailto:sempredom@pop.com.br)